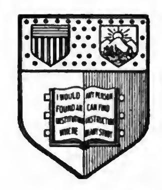
JOHANN FRIEDRICH HERBART'S PÄDAGOGISCHE SCHRIFTEN IN...

Johann Friedrich Herbart, Otto Willmann










CORNELL UNIVERSITY LIBRARY
3 1924 052 133 406

JOHANN FRIEDRICH HERBART'S

PÄDAGOGISCHE SCHRIFTEN

IN CHRONOLOGISCHER REIHENFOLGE HERAUSGEGEBEN,

MIT EINLEITUNG,

ANMERKUNGEN UND COMPARATIVEM REGISTER VERSEHEN

VON

DR. OTTO WILLMANN

O. Ö. PROFESSOR DER PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK ZU PRAG.

ZWEITE AUSGABE.

ZWEITER BAND.

LEIPZIG,

VERLAG VON LEOPOLD VOSS.

1880.

Inhaltsverzeichniss des zweiten Bandes.

XII.

AUS DEM KÖNIGSBERGER PÄDAGOGISCHEN SEMINAR.

1809—1816.

I. **Entwurf** zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii.
II. **Ueber** pädagogische Discussionen.
III. **Ueber** einen pädagogischen Aufsatz.
IV. **Bericht** des Studierenden Gregor.

Vorbemerkungen.

Nach sechsjähriger Wirksamkeit in Göttingen wurde Herbart im Herbste 1808 der Lehrstuhl der Philosophie in Königsberg, den bis dahin Krug, vorher Kant inne gehabt hatte, „das ehrenhafteste aller philosophischen Katheder", angetragen. Neben dem Lehramte der Philosophie sollte er auch das der Pädagogik übernehmen, über welche Disciplin bisher die Vertreter der Philosophie abwechselnd gelesen hatten (so Kant 1776/77 u. sonst; vergl. Kant's W. hrsg. v. Hartenstein VIII, S. 455); zugleich wurde ihm Einfluss auf die Schul- und Erziehungsangelegenheiten in Aussicht gestellt, „weil er für die Verbesserung des Erziehungswesens nach Pestalozzi'schen Grundsätzen nützlich sein werde" (*Rel.* S. 186). In dem Schreiben an Herrn von Auerswald in Königsberg, in welchem Herbart dem Rufe Folge zu leisten erklärt (*Rel.* S. 179 f.), äussert er sich über die Einrichtung seiner pädagogischen Thätigkeit wie folgt: „Unter meinen Beschäftigungen liegt mir der Vortrag der Erziehungslehre ganz besonders am Herzen. Aber diese will nicht blos gelehrt sein, es muss auch etwas gezeigt und geübt werden. Ueberdies wünsche ich die Reihe meiner (fast zehnjährigen) Erfahrungen in diesem Fache zu verlängern. Daher trug ich mich schon früher mit dem Gedanken, eine kleine Anzahl gewählter Knaben, eine Stunde täglich, selbst zu unterrichten, in Gegenwart einiger junger Männer, die mit meiner Pädagogik bekannt wären, und die sich nach und nach selbst versuchen würden, an meiner Stelle und unter meinen Augen das von mir Angefangene fortzusetzen. Allmählich würden auf die Art Lehrer gebildet werden, deren Methode sich durch gegenseitige Beobachtung und Mittheilung von Erfahrungen vervollkommnen müsste. Da ein Lehrplan nichts ist ohne Lehrer, und zwar solche Lehrer, die von dem Geist des Plans durchdrungen sind und in der Ausübung der Methode es zur Fertigkeit gebracht haben: so würde vielleicht eine so kleine Experimentalschule, wie ich sie mir denke, die zweckmässigste Vorbereitung sein für künftige, mehr ins Grosse gehende Anordnungen. Es ist ein Wort von Kant: erst Experimentalschulen, dann Normalschulen!" (Kant *W.* VIII, S. 466.) Herbart's Vorschläge fanden sowohl bei Wilhelm von Humboldt, dem damaligen Chef der Section des Ministeriums des Innern für den öffentlichen Unterricht, mit welchem Herbart mannichfache Berührungspunkte, insbesondere in Bezug auf Erziehungs- und Schulwesen, hatte (vgl. *Rel.* S. 200), als bei den Staatsräthen Nicolovius,

der hauptsächlich die Berufung Herbart's betrieben hatte, und Süvern, einem Studiengenossen Herbart's, lebhaften Anklang, und er erhielt im Jahre 1809 von dem letzteren den Auftrag zur Errichtung eines pädagogischen Seminars. Der von Herbart vorgelegte Plan für das Seminar (unten I) wurde am 29. Juni 1809 durch folgendes, von W. v. Humboldt unterzeichnetes Schreiben (Hartenstein *Kl. Schr.* I, S. LXVIII) genehmigt: „Ew. Wohlgeboren remittirt die Section des öffentlichen Unterrichtes anliegend den dem Chef desselben mitgetheilten Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii. Indem sie die zweckmässige Einrichtung und Leitung desselben Ihrer Einsicht, in welche sie vollkommenes Vertrauen zu setzen berechtigt ist, überlässt, authorisirt sie Dieselben zugleich, sich einen Gehülfen, welchem ein Jahrgehalt von 200 Rthlr. ausgesetzt werden soll, auszuwählen und denselben der unterzeichneten Section zur Bestätigung vorzuschlagen."

In wie weit jener Entwurf zur Ausführung kam, ist bei den spärlichen Nachrichten, die wir über die Herbart'sche Anstalt besitzen — die Hauptquelle sind die Mittheilungen Schrader's in Schmid's *Encyklopädie* III, S. 438 f. — nicht festzustellen. Im Universitätsbericht vom Sommersemester 1810 werden unter Herbart's Namen aufgeführt: „didaktische Uebungen, gehalten von fähigen Zuhörern (zehn bis zwölf) unter meiner Leitung und Mitwirkung"; später variirt der Name zwischen: didaktische oder pädagogische Uebungen, didaktisches oder pädagogisches Institut, didaktische oder pädagogische Societät, pädagogisches Seminar (*Rel.* S. 316 [1] und unten III). Die im Entwurf beabsichtigte enge Anschliessung an die Familie scheint nicht durchgeführt worden zu sein, indem vielmehr eine Anzahl von Knaben sechzehn Stunden wöchentlich vier Studirenden anvertraut wurden. In der Folge erhielten die Uebungen dadurch eine festere Grundlage, dass ein eigentliches Institut mit zwei angestellten Lehrern und Stipendien für die daran unterrichtenden Studenten gegründet wurde, welches den mittleren Gymnasialklassen entsprach und den Namen Pädagogium führte. Die Anzahl der Schüler durfte zwanzig nicht übersteigen, welche Ziffer sie jedoch niemals erreichte. Der Unterricht wurde nach Herbart's Anweisung ertheilt, der klassische mit der Odyssee, der mathematische mit dem ABC der Anschauung eröffnet (*Rel.* S. 208, unten Nr. XXI, 2. XXIV § 253 u. sonst.). Daneben scheinen auch einzelne Knaben der besonderen Obsorge der Seminarmitglieder anvertraut gewesen zu sein; von dieser Seite der Seminarthätigkeit giebt der in den *Rel.* S. 317 veröffentlichte Bericht (unten IV) ein Bild. Allein Herbart blieb bei diesen Einrichtungen nicht stehen, sondern war bestrebt, der Anstalt Verbindung mit dem Familienleben zu geben, wenngleich in anderer Art, als anfänglich in Aussicht genommen war. Wir finden ihn schon vor 1817 mit dem Ministerium in Verhandlung stehend wegen Gründung eines Pensionats, dem er mit seiner Gattin — er hatte sich im Jahre 1811 mit einer in Königsberg wohnenden Engländerin geb. Drake verheirathet — vorstehen wollte (*Rel.* S. 208). Nach manchen Ver-

zögerungen kam dieser Plan zur Ausführung und es erhielt die Anstalt durch das Pensionat einen festern Mittelpunkt. Seitdem nahm Herbart selbstthätig am Unterricht Theil, und zwar wählte er das Lehrfach der Mathematik; für die andern Fächer ertheilte er den Unterrichtenden didaktische Winke; Besprechungen über Unterricht und Zucht fanden in wöchentlichen Conferenzen statt.

Ueber den im Pädagogium beobachteten Lehrgang äussert sich ein Bericht vom Jahre 1823 wie folgt: „Mit den Acht- bis Zehnjährigen wurde der griechische Unterricht durch das aufeinanderfolgende Uebersetzen der *Odyssee*, des *Herodot* und sodann des *Xenophon* begonnen; der Lehrer unterwies selbst anfänglich die Schüler in der Vorbereitung, übersetzte dann mit ihnen und liess erst allmählich die Elemente der Grammatik aus den Schriftstellern entnehmen. Dem Xenophon folgte der lateinische Unterricht mit *Virgils Aeneis*, auf welche nur kurze Zeit durch *Eutrop* vorbereitet war. Daran reihten sich historische Vorträge aus der alten Geschichte nach dem Muster irgend eines alten Schriftstellers (Historikers, z. B. Livius), desgleichen ebene und sphärische *Anschauungsübungen*, zu deren Leitung übrigens der Lehrer mit der Trigonometrie bekannt sein musste. Zurückgebliebene Knaben sollten durch *analytische Gespräche* über bekannte Gegenstände geweckt werden. Hierauf folgte die *lateinische Syntax*, gewöhnlich im dreizehnten Jahre, sobald die Zöglinge den Cäsar mit Leichtigkeit übersetzten, und zwar wurde die Syntax in $^1/_2$ bis $^3/_4$ Jahren genau und mit Beispielen auswendig gelernt, daneben aber keine Exercitien geschrieben, weil der Lehrling gar nicht in die Lage kommen dürfe, schlecht und fehlerhaft zu schreiben. Vielmehr traten solche Schreibübungen, zu denen der Schüler auch durch das Erlernen ganzer Capitel aus Cicero und Cäsar vorbereitet wurde, erst nach Beendigung der Syntax ein, zugleich mit ihnen *comparative* Syntax der griechischen und lateinischen Sprache. Sodann wurde Homer's *Ilias* übersetzt und hierauf der Schüler zu *Platon* respubl. und *Cicero* Off. lib. I übergeleitet, um ihm zugleich ein System der Moral zu bieten. Der *mathematische* Unterricht schloss sich an die obenerwähnten Anschauungsübungen, die Zöglinge wurden verhältnissmässig rasch durch die Geometrie, Trigonometrie und Algebra bis zu den *Logarithmen* mit Hülfe des *Integral-* und *Differential*calculs geführt. [Genaueres darüber unten Nr. XVIII.] Dann folgte mit grösserem Zeitaufwande die Lehre von den Kegelschnitten und die Elemente der Astronomie und schliesslich einige Probleme aus der Statik und höhern Mechanik."

Ueber die Erfolge berichtet Schrader a. a. O. Folgendes: „Das Ziel des Unterrichts sollte im Ganzen wohl die Reife für eine Gymnasialprima sein; in zwei Fällen wurde auch die Reife für die Universität erreicht. Indess selbst zu dem ersten dieser Ziele gelangte nur die Minderzahl der Zöglinge, theils wohl, weil sie von den Eltern zu früh der Anstalt entnommen wurden, jedoch auch desshalb, weil der Unterrichtsgang sich der Methode des öffentlichen Unterrichts zu wenig

anschloss und die Schüler bei rascher Förderung in manchen Fächern doch namentlich in der Grammatik und im schriftlichen Gebrauch der alten Sprachen nicht mit der erforderlichen Festigkeit und Fertigkeit versah. Trotzdem wurden im Einzelfalle sogar erhebliche, ja auffallende Ergebnisse erreicht, wie aus den Berichten sachkundiger Beurtheiler hervorgeht; ob aber die so erreichte Bildung auch fest und bleibend gewesen sei, darüber gehen die Urtheile selbst derer, die in dem Institut beschäftigt waren, auseinander." Ueber den von Herbart selbst ertheilten mathematischen Unterricht bemerkt Schrader, dass dieser ungewöhnliche Erfolge gehabt habe.

Ob und in wie weit die Bedenken Schrader's berechtigt sind, ist bei dem Mangel an Nachrichten nicht auszumachen; gewiss ist aber, dass Herbart's Vorgehen nicht nur nach wie vor in leitenden Kreisen Billigung fand — Nicolovius liess seinem Sohn einen im Sinne des Instituts angelegten Privatunterricht ertheilen (*Rel.* S. 202), und in der Zeit der preussischen Gymnasialreform stellte die Regierung den Gymnasialdirectoren frei, den griechischen Unterricht vor dem lateinischen zu ertheilen (*Rel.* S. 301) — sondern auch von Schulmännern, zum Theil mit grosser Wärme, befürwortet wurde, so von E. G. Graff (s. unten XV. Vorbem.), Fr. Aug. Gotthold, Director des Friedrichscollegiums in Königsberg (vgl. dessen Schrift *Ideal des Gymnasiums* 1848), und Ad. Benecke, nachmals Director der Realschule und des Gymnasiums in Elbing.

Die Behauptung, welche Gräfe in Brzoska's *Centralbibliothek für Pädagogik* 1839, II, Octoberheft aufstellt, die Anstalt sei in Verfall gerathen, weil Herbart mit Zurücksetzung der Pädagogik ausschliesslich der eigentlichen Philosophie seine Thätigkeit zuwandte, kann als unbegründet bezeichnet werden. Abgesehen davon, dass die Vernachlässigung einer übernommenen Pflicht nicht zu Herbart's Charakter stimmt, ist das pädagogische Interesse bei ihm zu keiner Zeit durch andere Interessen verdrängt worden (vgl. *Päd. Schr.* I, S. XXVI f.); dass er im Gegentheile sowohl dem Unterrichte als der Zucht in seiner Anstalt rege Aufmerksamkeit zuwandte, bezeugen nicht nur die zahlreichen Stellen, in denen er sich darauf bezieht, besonders in den *Briefen über die Anwendung der Psych. auf die Päd.* (unten XXI) und in Aphorismen zur Psychologie und Pädagogik, sondern seine späteren Schriften im Allgemeinen, welche die Benutzung von umfassenden Beobachtungen und Erfahrungen zeigen, wie sie Herbart nirgends anders als im Institute machen konnte.

Was die theoretisch-pädagogische Ausbildung der Seminaristen betrifft, so dienten ihr theils Herbart's Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, welche er alle Wintersemester vierstündig *publice* hielt — über einzelne Zweige der Pädagogik las Herbart nicht, da es ihm „nicht auf die Menge der Vorträge, sondern auf die Vorbildung und Aufmerksamkeit, die dazu mitgebracht wird, ankam" (unten XX, 6) — theils Besprechungen und Disputationen, wohl meist auf Grund ein-

gelieferter Arbeiten. Ueber die Einrichtung der Disputationen, sowie über die Art der Behandlung von Aufsätzen geben zwei von Hartenstein aus Herbart's Nachlass veröffentlichte Aufzeichnungen Aufschluss (unten II und III).

Mit Herbart's im Jahre 1833 erfolgtem Abgange von Königsberg wurde das Seminar nicht weitergeführt. Kurz vorher aber hatte sein Schüler Brzoska, welcher längere Zeit erster Lehrer der Seminarschule gewesen war, in Jena ein ähnliches Institut geschaffen; zugleich lenkte derselbe durch seine, Herbart gewidmete, Schrift: *Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität* 1836 (vgl. die Recension Herbart's darüber unten XX, 6 und XXIII, § 169***) die allgemeine Aufmerksamkeit auf den Gegenstand. Im Jahre 1843 gründete Stoy ebenfalls in Jena die pädagogische Gesellschaft, aus der später ein Seminar erwuchs und im nächsten Jahre die Seminarschule, welche beide im Sinne der Herbart'schen Schöpfung fast ein Vierteljahrhundert der Lehrerbildung gedient haben. Vgl. Bartholomäi *Das pädag. Seminar zu Jena* 1858 und Stoy *Organisation des Lehrerseminars* 1869. Im Jahre 1862 erfolgte durch Ziller die Gründung des pädagogischen Seminars und der Uebungsschule zu Leipzig, welche in gleichem Geiste wirken. Vgl. Ziller *Grundlegung* S. 184 f.; ferner *Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd.* 1871, S. 221 f. und 1872, S. 316 f.

I.

Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii.

(1809.)

Ein pädagogisches Seminarium, das seinen Namen ganz verdiente, würde eine Veranstaltung sein, wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht, und worin dem Lernenden zu eigner Uebung so weit Gelegenheit gegeben wäre, dass bei fähigen jungen Männern das Bewusstsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt werden könnte.

Es müsste also erstlich eine beträchtliche Anzahl schon gebildeter Erzieher beschäftigt sein mit der Führung von Knaben und Jünglingen in verschiedenen Altern, von verschiedenen Fähigkeiten und Temperamenten, theils von ausgezeichneter Reinheit, theils mit allerlei Fehlern, theils von früh auf richtig behandelt, theils erst nach früheren Vernachlässigungen und Verderbnissen einer bessernden Hand übergeben. Die mancherlei Modificationen, welche für so sehr von einander abweichende Fälle aus einer und derselben Theorie sich herleiten lassen, müssten sich als Belege und als Erläuterungen dieser Theorie vereinigt den Zuschauern darbieten; sie müssten selbst solchen, die keine Theorie zu fassen noch zu brauchen wissen, wenigstens als eine Summe von praktischen Anweisungen, wie man sich unter verschiedenen Umständen zu verhalten habe, vor Augen liegen.

Zweitens würden die noch Ungeübten, welche so eben erst den Vortrag der Pädagogik hörten, jenen Erziehern zusehen, von ihnen um ihre Meinung gefragt und dadurch belehrt werden; sie würden sich in einzelnen Zweigen des Unterrichts versuchen und anzugeben haben, wie sie sich diese in Verbindung dächten mit einer vollständigen Erziehung. Doch dürften in der Regel zu diesen Versuchen der Ungeübten nur leicht zu behandelnde Lehrgegenstände und nur solche Kinder genommen werden, denen entweder wegen beschränkter Vermögensumstände oder wegen beschränkter Ansichten ihrer Eltern

und Vormünder auch ein mangelhafter Unterricht schon Wohlthat wäre. Die eigentlichen Erzieher würden dabei die Aufsicht führen.

Als ein vorzüglich wichtiges Resultat der ganzen Einrichtung wäre die Summe von Beobachtungen anzusehen, welche hier regelmässiger als sonst gesammelt und verständiger als sonst aufgefasst, gedeutet, und auf die allgemeine Theorie zu deren Ergänzung bezogen werden würden. Es wäre daher ein Hauptgeschäft der Erzieher, von Zeit zu Zeit praktisch-pädagogische Aufsätze zu entwerfen, in welchen sie der Theorie von Seiten der Erfahrung entgegenkämen.

Wäre schon gegenwärtig die richtige Erziehung vorhanden und verbreitet, so würde das Seminarium durch blosse Vereinigung der vorhandenen Erzieher, Schulmänner u. s. w. zu Stande kommen. Allmählich würde es entstehen, wenn der Vortrag der Pädagogik so glücklich wäre, mehrern jungen Männern auf die rechte Spur zu helfen, und wenn deren genug in derselben Stadt in Thätigkeit gesetzt würden. Sollte das Letztere auch möglich sein, so würde es wenigstens sehr langsam gehn. Denn der Vortrag der blossen Pädagogik für sich allein vermag wenig; um einem vorhandenen Erziehertalent eine feste Richtung und die nöthigen Hülfsmittel zu geben, dazu gehören ausgebreitete philosophische Studien und ausgezeichnete Gelegenheiten, um in Mathematik, Geschichte und Sprachen bedeutende Kenntnisse zu erlangen.

Gesetzt nun, man wolle, um die Einrichtung des Seminars zu beschleunigen, einen fähigen jungen Mann, der unter günstigen Umgebungen sich schon gebildet hat, zur Uebernahme des Erzieherpostens einladen: so wird man zuerst für Gelegenheit zu einer möglichst regelmässigen Erziehung sorgen. Denn Anomalien werden erst dann verständlich, wenn die Regel schon dasteht, womit sie verglichen werden können. Es wird also vor allem eine passende Familie auszusuchen sein, in welche der Erzieher eintreten könne.

Denn sollte er die Vortheile der häuslichen Erziehung entbehren, so würde er sich leicht zu arm an Hülfsmitteln finden, um nur mit einiger Sicherheit den Erfolg seiner Arbeit versprechen zu können. Die Kunst hat nichts zum Ersatz, wenn einem Kinde durch die Trennung von den Seinigen die Gelegenheit abgeschnitten ist, so tiefe Empfindungen, als die Liebe zu Eltern und Geschwistern, in sich zu entwickeln; die Kunst rechnet ferner auf den Anblick, den das zarte Benehmen einer gebildeten Frau und die würdevolle Thätigkeit eines verständigen Mannes fortdauernd gewähren; sie rechnet endlich auf die Theilnahme des heranwachsenden Knaben an den Geschäften und Sorgen der Familie. Vollends den Erzieher einem Haufen von Knaben, etwa in einem Institute, beigesellen, hiesse ihm eine Corporation statt des Individuums unterschieben, ihn der feinsten Beobachtungen, der herzlichsten Anschliessung berauben; auf die Weise würden die eigentlich pädagogischen Ge-

fühle sich in ihm nicht entwickeln, die Zucht würde in Regierung, der erziehende Unterricht in blosses Lehren übergehen. — Es giebt einzelne Zweige und Formen des Unterrichts, welche am besten in zahlreichen Schulen gedeihen,[1] es könnten deren mehrere werden, wenn man die Lehrstellen einer Schule mit ausgebildeten Erziehern besetzt fände; für jetzt aber sollen dergleichen Männer erst noch gebildet werden.

Das Haus, worin der Erzieher eintreten soll, muss ihm zwei Knaben darbieten, welche beide zwischen dem achten und zehnten Jahre stehen. Wäre einer von beiden jünger, so müsste es ein vorzüglich lebhaftes Kind, wäre eines älter, so müsste es ein vorzüglich reines und sanftes Gemüth sein. Die Knaben müssen gesund an Leib und Seele und von ihren Eltern so weit an gute Ordnung gewöhnt sein, dass sie nicht durch besondere Unarten lästig fallen.

Verpflichtungen der Eltern. Sie geben dem Erzieher ein eigenes Zimmer, wo er abgesondert von den Kindern, aber in deren Nähe, wohnen könne. (Dies ist durchaus nöthig wegen der weiter unten anzuzeigenden Pflichten des Erziehers.) Die Eltern lassen ihn an ihrem Tische theilnehmen, und gewähren ihm überhaupt diejenigen Annehmlichkeiten, welche man einem geschätzten Hauslehrer nicht zu versagen pflegt. Sie verpflichten sich auf ein Jahr, dem Unterricht bloss zuzusehen und dessen Anordnung dem Erzieher *ganz* zu überlassen, auch in Hinsicht der Zucht, die er nöthig findet, ihm nicht in den Weg zu treten. Uebrigens bleibt der Respect der Kinder gegen die elterlichen Befehle ganz ungekränkt, so sehr, dass, wofern die Eltern einmal aus Versehen etwas beföhlen, welches den Anordnungen des Erziehers zuwiderliefe, alsdann die Kinder nicht gehindert würden, den Eltern zu gehorchen, der Erzieher aber hinterher Vorstellungen darüber zu machen hätte.

Anm. Länger als auf ein Jahr würden sich Eltern wohl schwerlich verpflichten; wenigstens der Staat könnte ihnen die Fortdauer desselben Verhältnisses nicht auf längere Zeit versprechen wegen möglicher Schwierigkeiten, die sich zu spät offenbaren möchten. Es entsteht aber die Frage: was nach Ablauf des Jahres, falls man sich nicht von neuem vereinigte, nun mit dem Erzieher zu machen sei? Ihn anderwärts zum zweiten Mal von vorn anfangen zu lassen, wäre nicht ganz ohne Bedenken, er würde *seine* Verstimmung mitbringen und man würde ihn nicht ohne Verdacht aufnehmen. Auch würde der Zweck nur zum Theil erreicht, wenn nicht eine ganz fortlaufende Erziehung, wenigstens während eines Zeitraums von 6 bis 8 Jahren, könnte dargestellt werden. Sorgfalt in der Wahl der Familie und in der ersten Einrichtung des Verhältnisses scheint allein dem Uebel vorbeugen zu können. Man muss die Eltern fühlen lassen, dass eine Erziehung, die öffentlich beobachtet wird, bei der es Ehre zu ge-

[1] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 88.

gewinnen und zu verlieren giebt, besser garantirt ist wie jede andere; dass auch die Kinder, die von früh auf unter vielen Zuschauern heranwachsen, dadurch von ihrer guten Seite gewiss bekannt werden, in Hinsicht ihrer Fehler aber den stärksten Antrieb erhalten, sich davon loszumachen. Was den Erzieher anlangt, so hätte der Staat, wegen des steigenden Werths einer *fortgesetzten* Erziehung in der gleichen Lage, wohl Ursache, steigenden Gehalt und steigende Vortheile aller Art dafür zu versprechen.

Verpflichtungen des Erziehers. Er behandelt die Zöglinge ganz so, wie es einem guten Hauslehrer geziemt, und verhütet jeden schädlichen Einfluss, welchen die Oeffentlichkeit des Verhältnisses haben könnte. Denn die Zöglinge sollen sich nur von stillen Beobachtern umgeben sehen, aus deren Munde sie weder Lob noch Tadel vernehmen und von denen sie unmittelbar nichts zu fürchten noch zu hoffen haben. — Der Erzieher gestattet in jeder eigentlichen Lehrstunde die Gegenwart von 4, höchstens 6 Personen aus der Zahl derer, welche den Vortrag der Pädagogik hören oder gehört haben. Sollten aber diese Personen sich in Gegenwart der Kinder ein Urtheil erlauben, so wird der Unterricht suspendirt, bis dieselben sich entfernt haben; auch kann nach Befinden dem Störer jeder künftige Besuch untersagt werden. — Der Erzieher lässt sich wöchentlich einige Stunden sprechen von denjenigen Studierenden, die seinen Rath wünschen für diesen und jenen Unterricht, den sie etwa selbst ertheilen. Besonders aber hat er denen, die es verlangen, Auskunft zu geben über den Zusammenhang seiner Lehrstunden mit dem Ganzen des Unterrichtsplans, der Lehrmittel etc., endlich mit dem Ganzen der Erziehung überhaupt. Denn auch über die feinern Maassregeln der Zucht soll er den Studierenden so viel Aufschluss geben, als dies ohne Besorgniss, dem künftigen Rufe der Zöglinge zu schaden, geschehen kann. Hingegen was nur von fern als häusliches Geheimniss könnte betrachtet werden, dies soll ihm als solches heilig sein.

Mit dem öffentlichen Lehrer der Pädagogik steht der Erzieher in beständiger Rücksprache. Man setzt voraus, dass beim Anfange beide einstimmig sind in den Grundsätzen; sollten in der Folge Differenzen entstehen, so ist der Erzieher an den Rath des Lehrers der Pädagogik nicht wie an eine Vorschrift gebunden; er muss aber den Rath anhören und die Gründe, weshalb er ihn nicht befolgt, entwickeln. Der Fall, dass im Allgemeinen Misshelligkeiten zwischen beiden eintreten möchten, wird nicht erwartet; die höheren Obrigkeiten würden darüber nach den Umständen verfügen. — Eine der wesentlichsten Pflichten des Erziehers ist, dass er jährlich eine Abhandlung ausarbeite, worin er nach seinen Erfahrungen einen Theil der Theorie aufzuhellen suche. Diese Abhandlung überliefert er dem Lehrer der Pädagogik, und dieser sendet sie, wenn es verlangt wird, mit seinen Bemerkungen den Herren Staatsräthen, welche dem

Erziehungsfache vorstehen.[2] Zu wünschen ist, dass die Abhandlung sich für den Druck eignen möge.

Der Erzieher empfängt sein Gehalt wo möglich ganz vom Staate, weil seine Abhängigkeit vom Hause ihm sonst nachtheilig werden könnte. — (Sehr zu wünschen ist, dass der Staat in Hinsicht der künftigen Versorgung des Erziehers solche Anordnungen mache, die allen Besorgnissen wegen der spätern Jahre und auch dem allzueifrigen Studiren für den einstigen Beruf abhelfen mögen. Denn dies sind die Klippen, woran die Thätigkeit auch der besten Erzieher zu scheitern pflegt.)

Wollte man *mehrere* Erzieher ansetzen, so würde unter denselben blos ein freundschaftliches, durchaus aber kein öffentliches Verhältniss stattfinden (wodurch sie aus der häuslichen Lage herausgehoben und verleitet würden, sich einer auf den andern zu verlassen oder auch einander entgegenzuwirken), sondern sie würden auf gleiche Weise, jeder für sich mit dem Professor der Pädagogik und mit dessen Vorgesetzten in Verbindung stehen.

Anm. Es scheint fast nöthig, gleich Anfangs wenigstens zwei Erzieher anzusetzen wegen des allzuengen Wirkungskreises eines einzelnen. Zwar lässt es sich sehr gut denken, dass ein Erzieher in drei oder vier Familien die eigentliche Erziehung in Händen habe, unter der Voraussetzung nämlich, dass er für Aufsicht und Zucht die Eltern, für alle Lehrstunden, die nicht die feinsten pädagogischen Rücksichten erfordern, jüngere Lehrer zu Hülfe rufen oder an die öffentlichen Schulen sich wenden könne; aber diese Voraussetzung wird nicht eher eintreten, als bis die Theorie des Unterrichts viel weiter ausgeführt und viel allgemeiner befolgt wird, damit die Schüler sowohl als die jüngern Lehrer gehörig einzugreifen geschickt seien. Für jetzt also muss man sich's wohl versagen, einem und demselben Erzieher mehr als zwei Knaben desselben Hauses zu übergeben. Drei Knaben von verschiedenem Alter und verschiedenen Anlagen sind für einen Erzieher schon eine übermässige Last, und mehrere Knaben gleichen Alters aus verschiedenen Häusern möchten den Erzieher, der noch allein steht, in zu viele Rücksichten auf die Verschiedenheit der Familien verwickeln, zu geschweigen, dass er nicht in zwei Häusern zugleich die nöthige Aufsicht führen kann.

Angenommen nun, dass man einen oder auch zwei Erzieher auf die beschriebene Weise in eine gelingende Thätigkeit setze: so kommt es noch darauf an, die jungen Leute aufzumuntern, welche von der ihnen dargebotenen Anleitung zweckmässigen Gebrauch machen. Die natürliche Ermunterung besteht wohl darin, dass man sie in den Privatstunden, die sie selbst geben, besuche, allmählich mehrere Anfänger zu ihnen hinweise, endlich sie unter die Zahl der öffent-

---

[2] Eine solche ist der unter IV folgende Bericht Gregor's.

lich besoldeten Erzieher aufnehme. Käme die ganze Sache erst in gehörigen Gang, so würde der Staat etwa noch einigen, die ohnehin als Hauslehrer ihr Honorar von den Familien empfingen, eine Zulage geben, um auch bei ihnen den freien Zutritt zu den Lehrstunden für die Studierenden auszuwirken. — Das Letzte wäre die Einführung der hier gewonnenen Unterrichtsmethode in die Schulen. Diese dürfte schwerlich vom Staate dictirt, sondern nur zugelassen werden, dass neu angesetzte Schulmänner ihre Methoden mitbrächten und ältere aus freiem Zutrauen dieselben ebenfalls versuchten. Erst dann, wenn die meisten und bedeutendsten Glieder des Lehrerpersonals sich mit ihrem eignen Wunsch und Willen zu einem ächt pädagogischen Schulplane vereinigen liessen, würde der Staat denselben zu sanctioniren haben.

Was den Belauf der Kosten betrifft, so wird die Ausgabe im ersten Jahre, wenn man zwei Erzieher anstellen will, 400 Thlr. zum wenigsten betragen. Würde der Vorschlag des steigenden Gehalts unter Voraussetzung einer fortgesetzten Erziehung des gleichen Individuums gebilligt, so möchte das Allerwenigste, was man jedem der beiden Erzieher anbieten könnte, eine jährliche Zulage von 30 Thlrn. sein; im zweiten Jahre also betrügen die Ausgaben 460 Thlr. u. s. f. Sehr zu wünschen wäre wohl, dass man noch auf einige ausserordentliche Ausgaben rechnete, theils für den etwa anzuschaffenden Apparat, der nicht sehr kostbar sein würde, theils um jene geringe Zulage im Fall vorzüglicher Leistungen zu erhöhen, theils ganz besonders um solchen Studierenden, die unentgeltlich zu ihrer eigenen pädagogischen Uebung unterrichten, den Ersatz reichen zu können für das, was sie verlieren, indem sie der geforderten und bezahlten Stunden nun weniger geben.

II.

Ueber pädagogische Discussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können.

I. Dass jeder, der um seine Meinung gefragt wird, auch eine Meinung habe, ist in der Regel. Hätte er sie nicht, er würde eben jetzt eine ersinnen. Wie Viele Gelegenheit finden, über eine Sache zu reden, die nicht eben Griechisch oder Arabisch oder Integralrechnung betrifft, so Viele werden angereizt, irgend eine, wie immer

einseitige Auffassung des Gegenstandes als die ihrige aufzustellen und mit Worten auszuschmücken.

Dass beim Disput ein Jeder seine Behauptung geltend zu machen sucht, hat selten Ueberzeugung des Andern, aber gewöhnlich Befestigung der eignen Vorstellungsart zur Folge. Für Alles lassen sich Scheingründe auffinden; und mit deren Menge wächst die Vorliebe für die eigne Erfindung.

Diese Uebel nehmen zu, je mehr der Gegenstand von der Art ist, dass evidente Entscheidungen schwer, und des Scheinbaren auf allen Seiten sehr viel ist. In solchem Falle befindet sich die Pädagogik.

Jeder hat irgend etwas von Erziehung gesehen und erfahren, wenigstens an sich selbst. Jeder hat in der Gesellschaft, aus der Geschichte, aus philosophisch sein sollenden Betrachtungen und Aphorismen, dergleichen jetzt alle eleganten Blätter liefern, irgend welche Meinungen über Bestimmung und Bildsamkeit des Menschen geschöpft. Diese Meinungen sind mit seinem Gefühl, mit seiner Denk- und Handelsweise in der innigsten Verbindung. In seinen pädagogischen Meinungen stellt Er selbst sich dar, mit ihnen vertheidigt er seine eigne Person. — Was immer über Pädagogik gesprochen und geschrieben wird, das beurtheilt jeder nach seinem Gefühl. Die Unsicherheit der Gefühlsurtheile aber ist bekannt.[3]

Was kann nun daraus werden, wenn Pädagogik ein Gespräch des Tages wird, und wenn Viele mitzusprechen eingeladen werden? — 1) Eine Menge von Stimmen erheben sich zugleich, alle mit vielem Selbstvertrauen, wenig geneigt zum Hören. 2) Andre hören zu, sind aber gar bald mit ihrem Urtheile fertig, und haben sich nur abgestumpft für gründliche Untersuchung. 3) In der Praxis entscheidet das Vermögen eines Jeden. Er folgt seiner Meinung, soweit es ihm die Umstände gestatten. In das Resultat mischen sich eine Menge von Nebenumständen; diese verfälschen die vermeintlich von der Erfahrung erhaltenen Belehrungen. Noch mehr verfälschend mischen sich die einseitigen Auffassungen der Erfahrung und die Erschleichungen hinein. — 4) Die ganze Sache erscheint am Ende als Object einer Entscheidung durch Stimmenmehrheit.

Dieser natürliche Lauf der Dinge in pädagogischer Hinsicht findet seine Erläuterung in dem Schicksal der Philosophie, ja der Wissenschaften überhaupt. Je mehr über Philosophie im Publicum ist geplaudert worden, desto tiefer ist das Studium gesunken. Ja dass überhaupt jetzt so viel Menschen weniger als ehemals studieren, hat ohne Zweifel seinen Grund grossentheils in einer gewissen, ver-

[3] Vgl. unten Nr. XXII, § 102. Die Schuld, anstatt wahrer Pädagogik eine Fluth von Meinungen hervorgerufen zu haben, schreibt Herbart hauptsächlich der falschen Freiheitslehre und falschen Psychologie zu. Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 482.

breiteten Flachheit, die von der Scheincultur herrührt.[4] — Der wahre Wachsthum der Wissenschaften geschieht in wenigen Köpfen. Und wenn auch die Pädagogik eine solche Wissenschaft ist, die verbreitet werden muss, um nützen zu können, so ist es ihr dennoch gefährlich, wenn ein Haufen streitender Meinungen ihr voranläuft und ihre Stelle einnimmt. Vielen Menschen wäre besser, sie hätten nie etwas Pädagogisches früher vernommen, ehe denn ein gründlicher Unterricht an sie gelangen konnte. Und viele Verirrungen werden erspart, wenn man denen, die nichts Gründliches zu sagen wissen, überall nicht anmuthet etwas zu sagen. In der Demokratie und bei Revolutionen fragt man Viele nach ihrer politischen Meinung; darum erhebt sich die Willkür und die Einbildung statt der gesunden Ueberlegung. Jedoch im Staate kann immerhin der Willkür etwas überlassen bleiben; in den Wissenschaften und so auch in der Pädagogik ist gar kein Raum für die Willkür.

II. Unter welchen Bedingungen kann dennoch die pädagogische Discussion Nutzen gewähren?[5]

1) Es müssen Principien allgemein zugestanden sein, von welchen aus die Gründe können entwickelt und geprüft werden.[6]

a. Principien über die Endabsicht der Erziehung und des Unterrichts und über den Zweck der Stiftung der Schulen. Diese hängen ab von tiefern Principien über den Werth des Menschen, den Beruf des Bürgers, Wer z. E. die Schulen darum gestiftet glaubt, damit in ihnen den künftigen Beamten verschiedener Klassen ihr eigenthümlicher Zuschnitt gegeben werde: der kann sich nie mit denen vereinigen, welche wollen, dass gebildete Menschen den Aemtern ihren Stempel geben sollen.

b. Principien über die Bildsamkeit des Menschen. — Wer z. E. meint, das Klima im Norden vertrage keine griechische und römische Cultur, — oder rückwärts, was den Helden und den Weisen Griechenlands an pädagogischen Hülfsmitteln gefehlt habe, das sei unnütz: — dessen Disput wird einen Andern nicht belehren, der die Bildsamkeit des Menschen in der menschlichen Natur selbst nach ihren allgemeinen Hauptzügen gegründet findet, und das Aeussere für etwas Mitwirkendes hält, wobei der Mangel des Einen oft Ersatz im Andern findet, und wobei man Alles nach den Umständen auf das Vortheilhafteste muss einzurichten suchen. (Niemeyer's Ein-

---

[4] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 453, Anm. 2. *Werke* XII, S. 205 f. u. I, S. 385. „*Wissenschaft* ist die Heerstrasse durch den Wald des überall wild aufschiessenden Räsonnements."

[5] Mit dem Folgenden ist zu vergleichen, was Herbart über philosophische Discussionen bemerkt im *Lehrbuch zur Einl. in d. Phil. W.* I, S. 28 f.

[6] Mit der Erörterung der im Folgenden bezeichneten Principien pflegte Herbart seine Vorlesungen über Pädagogik zu eröffnen. *Päd. Schr.* I, S. 546 f. und unten Nr. XIV, § 1 f.

wurf gegen die Formenlehre: Homer und Sophokles hätten sie entbehren können.)

2) Niemand muss eine Stimme verlangen, der nicht pädagogische Erfahrung hat.

a. Diese Erfahrung muss an Kindern von verschiedenem Alter gemacht sein, bis in die spätern Jünglingsjahre hinauf, und zwar an Individuen von verschiedener Anlage und Erziehung. Denn kein Alter zeigt die Beschaffenheit des andern.

b. Die Erfahrung muss an einzelnen, lange und genug beobachteten Subjecten gemacht werden. Sonst kann man nicht ins Innere blicken. In Schulen, wo sich der Lehrer wenig auf Einzelne einlassen kann, erscheinen Alle viel weniger bildsam, als sie im Grunde sind, denn es offenbart sich nur dasjenige geringe Quantum von Bildsamkeit, welches der kurzen und schnell überhingehenden Berührung gehorcht, die der Lehrer an den Einzelnen wenden kann. Um die gegenseitigen, sehr starken Einwirkungen der Mitschüler zu beobachten, muss der Lehrer ein sehr geübter Beobachter sein, sonst wird ihm dies ganz entgehen. Im allgemeinen ist immer der Schullehrer geneigt, seine Klasse zu betrachten, wie der Historiker eine Nation, das heisst, wie einen Menschenhaufen, von dem man sich einen Totaleindruck einprägen muss. Dieser Totaleindruck verfälscht die Auffassung jedes Individuums.[7]

c. Die Auslegung der eigenen Erfahrungen muss nicht Gewöhnung geworden sein, sich alle Knaben und Jünglinge so vorzustellen, wie die, welche man gesehen hat, — alle Erfolge von Methoden, so wie die, welche man selbst von seiner eigenen Methode erhalten hat, — sondern es muss das einzelne Wirkliche in der Mitte der benachbarten Möglichkeit betrachtet und durchdacht sein; — man muss während der Erfahrung eingesehen haben, was Alles anders hätte ausfallen müssen, wenn sich dieser und jener Umstand verändert hätte. Sonst werden immer Verschiedene Verschiedenes erfahren, je nachdem sie es angefangen haben; und das Pochen eines Jeden auf *seine* Erfahrung wird den Andern, der auch Erfahrung hat, nicht im mindesten widerlegen.[8]

3) Es müssen der Disputirenden nicht Mehrere sein, als sich gegenseitig einander hinreichend erklären können. Wenn die Zahl so gross ist, dass entweder einer vorlaut werden muss, oder jeder nur wenige Worte reden darf, damit andere auch zum Worte kommen: so entstehen Missverständnisse aus den ungenügenden Aeusserungen, und Verdruss über falsche Auslegungen, welche zu berichtigen man nicht Zeit hat. — Daher darf die Anzahl deren, die sich besprechen sollen, nur allmählich wachsen. Die Ersten,

---

[7] Näheres in den *Briefen über Anw. d. Psych. auf Päd.* unten Nr. XXI, 3.

[8] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 236. 238. 338. 544.

die zusammen kommen, müssen mit einander im Reinen sein, wenn der Zutritt Mehrerer Nutzen haben soll.

4) Es muss nicht die Maxime der feinen Gesellschaft herrschen, dass keine Materie erschöpft werden dürfe; sondern der Ernst gründlicher Ueberlegung muss der Wichtigkeit der Sache angemessen sein.[9]

III.

Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz.

Vorgelesen in der pädagogischen Societät im Juni 1814.

Eine ganz kurze Inhaltsanzeige des vor mir liegenden Aufsatzes könnte so lauten: „Hr. Pr. Z. dringt auf Vereinfachung des Unterrichts; um sie zu erreichen, will er in den Schulen nur Eine alte Sprache, gleichviel welche, zulassen; ihr und dem Religionsunterrichte soll weit mehr Zeit als bisher gewidmet werden; die meisten andern Studien sollen durch Lesen betrieben werden, wozu die Lehrer Anleitung geben.“ — Auf diese trockene Anzeige hin könnte man sagen, der Hauptgedanke sei bekannt, — denn wie Viele haben schon gegen die zu grosse Menge der Lehrgegenstände geeifert! — Die vorgeschlagenen Mittel aber, um die verlangte Vereinfachung auszuführen, könnte man paradox und wenig anwendbar finden. — Allein es sind nicht sowohl die Vorschläge, als die Gesinnungen, welche mir jenen Aufsatz werth gemacht haben; daher beziehen sich meine Bemerkungen oft auf die einzelnen nachdrucksvollen Wendungen, deren sich Hr. Pr. Z. bedient hat; und zu diesen werde ich zurückgehn müssen, um die Punkte anzugeben, woran meine Randglossen sich lehnen.

Allseitiges, oder vielmehr vielseitiges Wissen, — denn eine Totalität bildet nicht einmal das menschliche Wissen, vielweniger das was die Schulen mittheilen,[10] — ist in der That der Zweck des

---

[9] In Schmid's *Encyklopädie* IV, S. 269 wird bemerkt, Herbart könne, gemäss den in diesem Aufsatze ausgesprochenen Ansichten, kein Freund der grössern Lehrerversammlungen gewesen sein, und allerdings dürfte er, wenn es sich um Förderung des pädagogischen Wissens handelt, Conferenzen den Vorzug vor jenen gegeben haben. Doch war Herbart nicht Gegner von Wanderversammlungen überhaupt und begrüsste die Naturforscherversammlung noch 1832 mit Theilnahme. *W.* 1, S. 517.

[10] *Päd. Schr.* I, S. 377.

Schulunterrichts. Nämlich es ist der nächste, der unmittelbare Zweck.[11] Die Schule kann nicht ganz Bildungsanstalt sein, am wenigsten für die Individuen; sie hat von der Summe der Kräfte, die den Menschen zu bilden im Stande sind, nur einen bestimmten Theil, eine besondre Klasse inne, und das sind die Wissenschaften. Was die Welt, das Beispiel, der Umgang, die Familie, und vor allem Andern die eigne stille Wirksamkeit eines in sich selbst arbeitenden Gemüthes beitragen, das hat die Schule nicht in ihrer Gewalt. Sie thut alles Mögliche, wenn sie diejenige bildende Kraft, die in den Wissenschaften liegt, gehörig in Bewegung setzt. Und da die Individuen von verschiedenen Seiten her empfänglich sind, die Schule aber Vielen die Gelegenheit zur Bildung bereiten muss, so ist auch ihr Unterricht nicht so zu deuten, als ob er in gleichem Grade Alles für Alle wäre.

Der Werth des guten Schülers liegt in der That *zum Theil* in der Vielseitigkeit der Bildung, die er annimmt. Aber die Güte einer Schule zeigt sich nicht bloss in der Vielseitigkeit, die Allen gemein ist, sondern eben so sehr in der Verschiedenheit der eigenthümlichen Vorzüge, durch welche die aus ihr hervorgehenden Schüler einer vor dem andern ausgezeichnet sind. Die Schule des Sokrates bildet den Platon, den Xenophon, den Aristipp, den Antisthenes.[12]

Wie gross der Werth des vielseitigen Wissens sei, — lässt sich das angeben? Dieser Werth ist höchst veränderlich; er bestimmt sich nach dem, was sich jeder aus seinem Wissen macht.

Dass die Seele den Gegenstand des Wissens lieb gewinne, seinen Werth, seine Beziehungen, seinen Zusammenhang verstehe; dass Fertigkeit und Kunst in das Wissen hineinkommen, oder besser, aus ihm entspringen müsse, ist gewiss die Hauptsache. Und hier gebe ich zu, dass der Schulunterricht sehr leicht durch die Mannigfaltigkeit, die er umfassen muss, das einmal irgendwo haftende Interesse wieder losreisst; ich gebe zu, dass er oft dem Schüler die Musse zu rauben in Gefahr ist, die das eigne Verarbeiten erfordert hätte. Ich gebe nicht bloss zu, sondern es war stets der wesentliche Inhalt meiner pädagogischen Lehre, dass man diese Zerstreuung des Gemüths auf alle Weise verhindern müsse.[13] Daraus aber habe ich niemals den in meinen Augen übereilten Schluss ziehen können, dass man die Menge des Lehrstoffs bedeutend vermindern könne und solle.[14] Sondern, dass man jede Methode, welche überflüssige Zeit verbraucht, die dem Schüler zur eignen freien Beschäftigung hätte bleiben können, schon darum als etwas Fehlerhaftes ansehn muss;[15] dass ferner die Oekonomie mit der Zeit vorzüglich durch

---

[11] *Päd. Schr.* I, S. 366, Anm. 33 u. II, XXIV, § 62.
[12] *Päd. Schr.* I, S. 369. 373 f., jedoch auch S. 403 u. 452 Anm.
[13] *Päd. Schr.* I, S. 131 f. u. das. Anm. 10; S. 348. 447. 559. 579.
[14] *Päd. Schr.* I, S. 344.
[15] *Päd. Schr.* I, S. 392.

die grösst-mögliche Intensität des Interesse zu erreichen ist, welches der Unterricht erregt, indem das gern Gelernte sehr schnell gelernt und tief gefasst wird;[16] dass endlich die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, aufs genaueste müssen untersucht werden, damit der Lehrer im Stande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Capital, das er erworben, wuchern könne, und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Capital würde vermindert werden.[17]

Die Besorgniss, der Mensch werde wie ein Sklave zum Dienste der Wissenschaften verkauft, wird wohl manchmal demjenigen einfallen, der die Wirkung der Strenge überlegt, womit das Gelernte dem Schüler wieder abgefordert wird, wenn statt das Interesse zu erregen, bloss auf ein prunkvolles Examen gearbeitet wird. Ich ehre diese Besorgniss; und ich finde, dass sie auch bei dem besten, selbst bei einem allzueinfachen Schulplane noch immer bleibt. Hier nämlich hängt Alles von den Lehrern ab. Sind diese mechanische Arbeiter, so drücken sie den Geist der Jugend unfehlbar um so mehr, je grössere Amtstreue sie in ihrem Berufe beweisen wollen. Der Lehrer muss Geist haben, um den Gedanken des Schülers freie Bewegung geben zu können. Ich erinnere in dieser Hinsicht des Beispiels wegen bloss an historische Vorträge. Nichts drückt so sehr, als zugezählte Thatsachen, die auswendig gelernt werden sollen; nichts belebt die jugendliche Phantasie so sehr, als eine gute historische Erzählung. Ich habe Erfahrungen der Art in meinem didaktischen Institute jede Woche vor Augen.

Die Frage, ob die Mittel, um Gelehrte zu bilden, auch psychologisch richtig seien, ist eine sehr schätzbare, aber auch eine sehr verführerische Frage. Es ist gerade diese, die von allen geistlosen Erziehern vergessen, von allen anmaassenden Erziehungsreformatoren hingegen nach ihrer Individualität vorschnell beantwortet wird, indem sie meinen, alle jugendliche Naturen seien eben das, wofür sie selbst sich halten, mit eben solchen geistigen Bedürfnissen, eben solchen Beschränkungen u. s. w. Darum, weil jeder frischweg die andern nach sich beurtheilt, bilden so viele sich ein, sie wüssten die Pädagogik zu lehren, und brauchten sie nicht mehr zu lernen. Ich für mein Theil habe seit zwanzig Jahren Metaphysik und Mathematik,

---

[16] *Päd. Schr.* I, S. 120. 406.

[17] Die Fugen, in denen die Wissenschaften zusammenhängen, zog Herbart in Bezug auf das mathematische Gebiet im *ABC der Anschauung* in Betracht. Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 124, 149, 212 f. In der *Allg. Päd.* tritt der Gesichtspunkt zurück, da dort auf „die Materialien der Wissenschaften" (S. 403) keine nähere Rücksicht genommen wird. Dagegen bietet der *Umriss pädag. Vorl.* mehrfache einschlägige Bemerkungen. Vgl. unten XXIV, §§ 133. 251. 257. 264. Zur vollen Geltung bringt die Vorschrift Herbart's erst Ziller in *Grundlegung* § 19, vgl. auch des Herausgebers *Pädag. Vortr.*, S. 106—121 u. Kern *Grundriss der Pädagogik*, Berlin 1873, §. 32.

und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfeder dieser nicht eben mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Ueberzeugung, dass ein grosser Theil der ungeheuren Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und dass wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heut zu Tage Psychologie heisst, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei. Sind gleich die Fehler, die in Einer Stunde können begangen werden, an sich unbedeutend, so häufen sie sich doch an, bis ins Ungeheure, wenn sie mit jeder neuen Lehrstunde sich wiederholen.[18]

Einheit im Mannigfaltigen, höchste Einheit aller untergeordneten Einheiten, — das ist seit bald dreissig Jahren das Losungswort Aller geworden, die sich irgend einmal mit Philosophie befasst haben. Reinhold suchte die höchste Einheit in einem einzigen Grundsatze des gesammten philosophischen Wissens; er pries mit Begeisterung diesen Grundsatz als das Eine was Noth sei. Man glaubte ihm die Forderung; aber man verschmähte seinen aufgestellten Grundsatz. Fichte fand eine viel kräftigere Einheit in dem Ich. Nun meinte man, vollende sich das grosse kantische Werk; denn nun lasse sich die ganze kantische Philosophie, — und wie Vieles sonst noch! — in dem Ich concentriren. Aber die Physik ging nicht bequem hinein: — da erfand Schelling die Naturphilosophie, und mit ihr sein Absolutes. Und nun — nun sank das öffentliche Zutrauen zu der Philosophie mit schnellen Schritten immer tiefer, denn nun wurden die Künsteleien, womit Alles in die neue Einheit sollte gepresst werden, immer seltsamer. Das eigentliche philosophische Denken ist bei der Gelegenheit gänzlich aus der Mode gekommen; die Meisten, die von Philosophie reden, haben ihre Logik vergessen, welches soviel ist, als ob einer über den Genius einer gewissen Sprache reden wollte, der ihre Declinationen und Conjugationen nicht recht inne hätte. Auch giebt es heut zu Tage berühmte Schriftsteller, die keine Philosophie mehr wollen, sondern statt derselben Religion und Mathematik und Kunst. Unglücklicherweise sind alle diese, an sich sehr schätzbaren Dinge nicht Philosophie.[19] — — Eben das Streben nach der höchsten Ein-

---

[18] *Päd. Schr.* I, S. XXI, 340 u. 548 u. II, Nr. XXI, 16. *W.* II, S. 401. „Nicht eher, als bis die pädagogischen Begriffe aufs genaueste mit der mathematischen Psychologie verglichen worden, kann über die allerdringendsten Angelegenheiten der Menschen ein gründliches Nachdenken statt finden, während sie jetzt dem gröbsten Empirismus anheimfallen.“ Ueber die Nachtheile der falschen Psychologie für die Pädagogik. *W.* VI, S. 452.

[19] Zu den obigen Aeusserungen über die Zeitphilosophie s. *Werke* I, S. 401 f., II, S. 255 f., u. XII, S. 199 f. 461. 598 und sonst.

heit nun, was der Ruin der Philosophie gewesen ist, wird das wohlthätiger auf die Pädagogik wirken? Wird man hier weniger Künsteleien als dort anwenden, um das Viele, was seiner Natur nach ausser einander bleiben muss, in einander zu pressen? Vielmehr, es wird sich zeigen, dass die Bemühung, Alles auf Eine Spitze zu stellen, dem Erzieher eben so schädlich werden muss, als auf der andern Seite das Zerreissen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist. Philosophie und Erziehung bedürfen durchaus, dass man jedes in der Natur der Gegenstände liegende Band anerkenne, und für soviel, aber für nichts mehr gelten lasse, als was und für wieviel es wirklich gelten kann. Und wieviel das sei, dies muss für jede Art von Verbindung, bei jeder einzelnen Lehre, bei jeder vorkommenden Gelegenheit insbesondre erforscht werden; man kann nicht im allgemeinen entscheiden, wieviel und was alles in Einem Puncte vereinigt sein solle. — Einer Vergleichung mit der Mathematik kann ich mich hier nicht erwehren. Wie glücklich vor andern Wissenschaften ist doch diese bearbeitet worden. Alle Mathematik strebt nach möglichster Allgemeinheit ihrer Lehrsätze, so wie Philosophie und Pädagogik nach möglichster Einheit im Mannigfaltigen. Aber wann hat man nöthig gehabt, den Mathematikern eines ganzen Zeitalters oder auch nur einer ganzen Nation in Beziehung auf die ganze Wissenschaft zuzurufen: nehmt euch in Acht, die Allgemeinheit zu übertreiben! Zwar einzelne Versehen der Art sind vorgegangen, aber man kommt gleich davon zurück, man prüft genau, ob die Beweise eines Satzes auch im Stande sind, ihn für alle Fälle, die unter einer gewissen Formel enthalten sind, mit Sicherheit zu erhärten, und man weiss, dass, wenn zu wenig Allgemeinheit einen *Mangel* des Wissens ausmacht, in der übertriebenen Allgemeinheit etwas viel Aergeres, nämlich *falsche Lehrsätze* zum Vorschein kommen.[20]

Hr. Pr. Z. verlangt, dass schon der junge Mensch irgend etwas mit besonderer Liebe ergreifen solle. Wenn ich statt dessen sagte, mit besonderem Interesse, so würde ich scheinen, nur das schwächere Wort an die Stelle des stärkeren, nachdrucksvolleren zu setzen. Aber ich gestehe, dass mir die rechte Gemessenheit des Ausdrucks dasmal in dem schwächeren Worte zu liegen scheint. Mit unendlicher Fülle der Liebe mag das Kind seine Eltern, mag der Jüngling sein Vaterland umfassen; aber den Wissenschaften gehört eine ruhigere Neigung; eine solche, die stets geduldig bleibe, die Liebe

---

[20] Auch die falsche Einheit in der Methode der Forschung verwirft Herbart; vgl. *W.* II, S. 235. „Alles Einzelne will Stück für Stück von neuem, mit einer ihm besonders angepassten Geschmeidigkeit des Denkens untersucht sein; oder man umarmt die Wolke statt der Juno. Darum verlange Niemand eine allgemeine Methodenlehre! Sehr viele Methoden muss man kennen, aber keiner einzigen sich überlassen.“

aber ist ungeduldig; eine solche, die den Werth eines gegebenen Mannigfaltigen unparteiisch schätzt, die Liebe aber ist parteiisch; eine solche Neigung endlich wollen die Wissenschaften, die sich in ihrem Fortschreiten nicht durch irgend eine Vorliebe aufhalten lasse; denn der Werth des Wissens beruht wirklich in sehr vielen Fällen gerade auf seiner Menge, die beisammen sein muss, weil das Vereinzelte unbrauchbar sein würde. Man denke an vereinzelte philologische oder historische Notizen, an vereinzelte mathematische Lehrsätze u. s. w. — Endlich der Mensch muss sich immer als den Herrn und Gebieter seiner Kenntnisse, in deren Mitte er steht, fühlen; verhält er sich aber zu irgend einem Theile seines Wissens, wie der Verliebte zu seiner Schönen, so wird er Schwärmer oder Pedant.[21]

Und wozu soll nun ferner die *besondere* Liebe dienen? Darauf hat Hr. Z. deutlich genug geantwortet. Dazu, dass die Gegenstände des Wissens bleibend gefasst werden, und dass sich der Mensch unter ihnen orientire. Die Vielheit, sagt Hr. Z., bringt Verwirrung. — Und wie nun, wenn ich erwiederte, die Einfachheit bringt Erschöpfung? — Ich brauche nicht in die Tiefe der speculativen Psychologie hineinzugehn, ich brauche nur an die gemeinsten aller Erfahrungen mich zu wenden, um daran zu erinnern, dass jeder, auch der angenehmste Gegenstand uns nur eine Zeit lang beschäftigen kann, und dass alles, was zu lange dauert, uns verleidet wird. Eine Predigt von anderthalb Stunden soll wohl auch dem Religiösen, ein Schauspiel von fünf Stunden soll wohl auch dem Kunstliebhaber anfangen lästig zu werden; dem gewöhnlichen Menschen aber wird durch solche Dauer sowohl Predigt als Schauspiel zuwider. Vollends die jugendlichen, vollends die kindlichen Seelen, — sie verlangen Abwechslung.[22] Einerlei Interesse, und wäre es das höchste, kann ihr Gemüth nicht ausfüllen. Es giebt also hier ein Zuwenig eben sowohl als ein Zuviel. Es giebt in der Mitte einen vortheilhaftesten Punct, den man suchen muss.

Dazu kommt, dass die *besondre* Liebe sich gerade bei den besten Köpfen am spätesten zu entscheiden pflegt. So lange ich akademischer Lehrer bin, in einem Dutzend von Jahren, habe ich bei den vorzüglichsten unter den Studierenden, bei Menschen von zwanzig Jahren und darüber, immer die Mühe bemerkt, die es sie kostete, sich von einer Menge von Gegenständen, die sie noch zu umfassen wünschten, loszumachen. Dagegen kenne ich einseitige Gelehrte, die, gesättigt von den Beschäftigungen ihres Faches, nun anfingen sich an Kleinigkeiten hinzugeben, auch wohl an Kleinlichkeiten, z. E. Bienenzucht, Stadtneuigkeiten, Clubs u. dergl. Die

---

[21] Ueber Liebe und Interesse *Päd. Schr.* I, S. 282, Anm. 14, u. Ziller *Grundlegung* § 14.

[22] *Umriss päd. Vorl.* unten Nr. XXIV § 76 und die Nachweisungen daselbst.

Liebe zu den Wissenschaften scheint eben dann recht gesund, wenn sie vielseitig ist. Der Anblick des innigen Zusammenhangs aller Wissenschaften und der Unterstützungen, die sie gegenseitig einander leisten, verstärkt den Reiz einer jeden. [23]

Daher dringt meine Forderung an Schüler und Schulen nicht auf besondre Liebe, sondern auf gleichschwebend-vielseitiges Interesse. Aber ich vereinige mich sogleich mit Hrn. Z., sobald statt des Interesse ein blosses Lernen, Arbeiten, Aufsagen, Schreibbücher-Vollmachen, Uebersetzungen Anfertigen u. s. w. eintritt. Ich vereinige mich sogleich mit Hrn. Z., sobald ich irgendwo den maschinenmässigen Fleiss von Lehrern und Schülern gewahr werde, die einander quälen, nur damit die einen und andern sagen können, sie haben ihre Schuldigkeit gethan. Auf diese Weise thun die Lehrer wirklich *nicht* ihre Schuldigkeit; ihre Geschäfte sind nicht von der Art, dass sie sich abfertigen und beseitigen lassen. Wo nicht der durchgehends *frohe* Fleiss der Schüler verkündigt, dass sie *gern* arbeiten, da ist nicht geschehen, was geschehen sollte, und wenn auch Examina und Abiturientenprüfungen die allerprächtigsten Resultate lieferten.

Aber noch ein Wort über die vorzüglichsten, die zartesten Naturen unter den Schülern. Diese haben immer gewisse geheime Ruhepuncte ihres Fühlens und Denkens, sie haben eine Heimath in ihrem Innern, aus der in viel späteren Jahren erst dasjenige hervorzugehn pflegt, was sie eigentlich werden und wirken. Ein Unterricht nun, der diesen Punct gar nicht, auch nicht mittelbar berührt, thut ihnen Gewalt an, und sie sind für ihn schlechte Schüler. Was ist nun hiebei zu thun? Vor allen Dingen kommt es darauf an, diese Ruhepuncte und gleichsam Schwerpuncte, oder auch diese Axen, worum das Gemüth sich dreht, zu entdecken, um sie beachten und berücksichtigen zu können. Aber nur der vielseitige Unterricht kann sie entdecken. Denn diese Ruhepuncte sind so verschieden, als das Genie, was in ihnen wohnt, verschieden ist. Bald sind sie religiös, bald ästhetisch, bald speculativ, bald ökonomisch, bald militärisch, bald, — doch wer kann Alles aufzählen? Nur die vielseitig bildende Schule wird eben dieser Forderung genügen können, um derenwillen der einfache Unterricht verlangt wurde, — der Forderung nämlich, die innere Heimath der Gemüther gehörig zu respectiren.

So mannigfach nun aber die wirklichen Ruhepuncte der verschiedenen Gemüther, so einfach ist derjenige, der ihrer aller Ruhepunct sein sollte, — die Religion. Aber hier scheint mir Hr. Pr. Z. zu einem falschen Schlusse verleitet zu sein. Er sagt: es werde dem Religionsunterricht ein viel zu geringer Platz, — das soll doch wohl

---

[23] Die Erkenntniss dieses Zusammenhanges gewährt die Philosophie. *Päd. Schr.* I, S. 535. 537, Anm. 2. *Werke* I, S. 58. II, S. 130 f.

heissen: viel zu wenig Zeit? — auf Schulen angewiesen; er werde wie eine Nebenwissenschaft behandelt.[24] Aber es folgt nicht, dass man dasjenige, dem man weniger Zeit anweist, für eine Nebenwissenschaft halte, und als solche behandelt sehn wolle. Wie, wenn Jemand den verschiedenen Geräthen und Besitzthümern, die sich in einem Hause befinden, die Grösse des Platzes nach ihrem Werthe bestimmen wollte? Wie viel Raum müsste alsdann wohl das Geschmeide einnehmen! Aber die edeln Steine würden sich weigern so viel Platz auszufüllen; es ist einmal ihre Art, dass ihre ganze Kostbarkeit sich in einem sehr kleinen Raume concentrirt. — Nicht anders kann ich von der Religion urtheilen. Ich weiss, und erkenne es an, dass dieselbe den tiefsten Grund und einen der frühesten Anfänge der menschlichen und schon der kindlichen Bildung ausmachen muss, ohne den alles Andre eitel ist. Ich sage dieses nicht erst heute; ich habe es in der ersten meiner pädagogischen Schriften gesagt; und zwar wenn ich nicht irre, deutlich und nachdrücklich genug.[25] Aber mir wird angst vor einem Religionsunterricht, der sich in eine Menge von eigentlichen Lehrstunden ausdehnt. Eben so angst, wie vor einer weitläuftigen Glaubensformel, welche in vielen Artikeln die Art und Weise vorschreibt, wie das Herz des Menschen sich dem Höchsten nähern soll. Und schon seit geraumer Zeit ist mir angst vor den heut zu Tage modernen Empfehlungen der Religion, die ganz offenbar das Unglück und die Trübsale der letztverflossenen Jahre zum Ursprunge haben. Ueber diese Trübsale scheint man Alles zu vergessen, was Menschenkenntniss, Geschichte der Kirchen und Geschichte der Philosophie gemeinschaftlich lehren: dass nämlich jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine nach der andern besteigen soll, untauglich ist, um das universelle Bedürfniss der Religion zu befriedigen; dass die wahrhaft Religiösen oftmals äusserst wenige Glaubensartikel haben, und dass diejenigen, welche aufs schärfste untersuchten, aussagen: was man von der Religion wissen, folglich im eigentlichen Sinne lehren und lernen könne, das ziehe sich aufs allerengste in einige sehr einfache Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens zusammen. Dies ist auch mein Resultat, wiewohl die soge-

---

[24] Die Klage über Zurücksetzung des Religionsunterrichtes dürfte sich darauf beziehen, dass durch die Instruction über die Abiturientenprüfung vom 25. Juni 1812 eine Prüfung in der Religionslehre nicht vorgeschrieben, sondern den Prüfungscommissionen anheimgestellt wurde. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass diese Bestimmung dem Einflusse Herbart's zuzuschreiben ist; denn jene Instruction wurde, abgesehen von anderen Gutachten, wesentlich durch den von der wissenschaftlichen Prüfungscommission zu Königsberg, deren Mitglied Herbart war, vorgelegten Schulplan mitbestimmt; vgl. Arnoldt *Fr. Aug. Wolf* I, S. 192*.

[25] In der Abhandlung *über die ästhetische Darstellung der Welt, Päd. Schr.* I, S. 286. Vgl. S. 439 f. 550.

nannte Naturphilosophie dieser Zeit etwas Anderes lehrt.[26] — Daher ist meine Meinung, dass den jüngern Kindern ein mässig ausführlicher Unterricht zu Hülfe kommen müsse, um den rechten Begriff von Gott zu fassen, und ihn in der Natur aufsuchen zu lernen; den heranwachsenden Jünglingen, (deren Unterricht in der christlichen Lehre zwar vorzugsweise den Predigern jeder Confession zusteht,) auf der Schule einige Kenntnisse der kirchlichen Einrichtungen und der verschiedenen Dogmen müssen mitgetheilt werden; dass es aber ausserdem nicht sowohl einen ausführlichen Unterricht, als vielmehr Andachtsübungen im christlichen Geiste geben solle, unter denen die sonntäglichen Predigten, wenn sie gut und für die Jugend verständlich sind, die vornehmsten sein werden. Die intensive Trefflichkeit des Unterrichts muss aber in allen Religionsstunden der intensiven Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechen; und daher ist die Frage, wie gut und eingreifend auf irgend einer Schule der Religionsunterricht ertheilt werde, wie vollkommen vorbereitet der Lehrer in jeder Stunde erscheine, nicht eine Nebenfrage, sondern eine Hauptfrage bei der Würdigung einer solchen Schule. Man mag auch hiezu diejenigen Stunden wählen, in denen die Schüler am besten aufgelegt sind; man mag einen harmonischen Gesang mitwirken lassen; man mag jede kleinste Unordnung, die in solchen Stunden vorfällt, zehnfach strenger rügen, als in andern Lectionen. Soviel über diesen Punct, welchen zu erschöpfen mir hier nicht einfallen kann.[27]

---

[26] Vgl. *Kurze Encyklop. der Philos. W.* II, S. 56 f. 402 f. u. *Lehrb. zur Einl. in die Phil.* §§ 107. 155.

[27] In welcher Weise Herbart in seiner Anstalt den Religionsunterricht ertheilen liess, kann aus einem Berichte erschlossen werden, den Dr. Gregor, bis 1821 Herbart's Schüler und erster Lehrer an der Seminarschule, über den Religionsunterricht, den er in der von ihm geleiteten altstädtischen Bürgerschule in Königsberg ertheilte, an die städtische Schuldeputation erstattete. Von letzterer wurde er 1834 befragt, wie die christliche Glaubens- und Sittenlehre in den beiden Klassen seiner Anstalt behandelt werde, da der Lectionsplan keine besonderen Stunden für dieselbe bestimme. Gregor's Antwort, nachmals in der Altpreussischen Monatsschrift 1867, S. 277—281 abgedruckt, enthält folgende charakteristische Stellen:

„Statt der im Lectionsplan enthaltenen Angabe 'Geschichtserzählungen, verbunden mit der allgemeinen Religions- und Sittenlehre' hätte ich ebensogut sagen können: 'christliche Sittenlehre, dem Geist und Gemüth der Kinder auf dem Vehikel der Geschichte vielseitig zugänglich gemacht'; denn in Ansehung der Principien und Gegenstände des Religionsunterrichtes, den ich nie von der Sittenlehre trenne, halte ich mich streng an unsere heiligen Urkunden; nur hebe ich die Lehren des Christenthums so hervor, wie sie der kindlichen Betrachtungsweise am nächsten liegen und daher auch bei allen zu einiger Bildung gelangten, nicht christlichen Völkern angetroffen werden, freilich sehr modificirt, oft durch phantastische Zusätze, ja durch den furchtbarsten Aberglauben entstellt und verdunkelt, aber kenntlich genug, um darin das Band jener inneren Verwandtschaft unter den

Von der Unausführbarkeit des Gedankens, nur Eine der alten Sprachen lernen zu lassen, von der gänzlichen Unmöglichkeit, durch Philologie das Studien aller andern Wissenschaften, besonders der Mathematik und Naturwissenschaft mit zu besorgen, ist schon neulich gesprochen worden. Mathematik und alte Sprachen werden

---

Menschen zu sehen, welches ihre Abstammung von Gott bekundet und in der ganzen Erscheinung Christi auf das deutlichste sich offenbart. —

Verbindung des Religionsunterrichts mit andern Gegenständen. Ein so wichtiger Gegenstand erfordert täglich Berücksichtigung, aber eine ganze Stunde lang nichts als Glaubens- und Sittenlehre treiben gelingt mir selten. Die Aufmerksamkeit bleibt nicht gespannt; es entsteht . . . Mechanismus, Langeweile, Widerwille, Heuchelei. Am besten wäre es, wenn man, dem Vorbilde Christi gemäss, die Lehren von Gott und dem göttlichen Leben gelegentlich an die Meinungen, Gefühle, Gesinnungen, Thaten, wie die Kinder selbst eben sie äussern, anknüpfen . . . könnte, aber das gelingt wegen der Verhältnisse unsres Schullebens . . . nur zum Theil. Man muss also . . . ein Vehikel unterlegen, welches die mannigfaltigsten Anknüpfungsgelegenheiten, ja die ergreifendsten Anschauungen des religiösen und sittlichen Lebens selbst darbietet; am zweckmässigsten möglichst treue und zusammenhängende Erzählungen aus der *Geschichte*, weil diese an sich schon ein religiöses Element hat, in die Wirklichkeit einführt und die Selbstkenntniss sammt der Menschenkenntniss befördert.

Ich erzähle jetzt auf der untern Classe vier Stunden wöchentlich biblische Geschichte bis zur Gründung der christlichen Kirche und ihrer Ausbreitung durch die Apostel; auf der obern Classe griechische und römische Geschichte in ebensoviel Stunden bis zu derselben Epoche. benutze jene zur positiven Feststellung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, diese zur Wiederholung und nähern Bestimmung derselben, wozu der Contrast (Gleichheit und Gegensatz) so mächtig anregt.

Mein Bestreben geht dahin, nicht durch poetische Uebertreibungen Dünkel und Fanatismus, sondern durch schlichte Darlegung der Wahrheit echte Demuth und Humanität neben der innigsten Werthschätzung des Christenthums zu begründen. —

Art und Weise des Religionsunterrichts. Ich fange damit an und kehre oft darauf zurück, dass ich den Kindern ihre völlig abhängige Lage und die Wohlthaten und guten Gesinnungen der Eltern zu möglichst klarem Bewusstsein bringe, um kindliche Pietät (Ehrfurcht, Liebe, Vertrauen, Gehorsam — Grundtypus der christlichen Religion) zu läutern, zu beleben und zu befriedigen. An diese Pietät knüpfe ich die Religiosität und mittels des Gehorsams . . . die Moralität an. Ich zeige deshalb auch die Abhängigkeit der Eltern von andern Menschen, überhaupt der Menschen von einander, von der Natur und endlich aller von Gott, sowohl dem sterblichen Leibe als der unsterblichen Seele nach. Dann verweile ich bei den Eigenschaften Gottes, zeige, wie väterlich Gott für die Menschen gesorgt — und erkläre, in wie erhabenem Sinne wir ihn Vater nennen dürfen, endlich wer unter den Menschenkindern sein erstgeborner Sohn ist und wie er uns beten gelehrt hat. Hierbei lasse ich die Kinder erzählen, was sie von Christus und der Kirche wissen, um es zu berichtigen und zu ergänzen. . . . Das missbilligende Urtheil über die Juden, die Christum gekreuzigt haben, so wie andere über das Böse überhaupt, lenke ich auf die Kinder selbst zurück, wobei ich ihnen die Anfänge des Bösen in ihren eignen Fehlern zeige und wirklich vorgefallene Vergehungen in der Schule zur Sprache bringe. . . . An solche Zustände knüpfe ich leise die christliche Versöhnungslehre an, da der Zweck der Strafe nicht Vergeltung, sondern Besserung sei.“ . . .

immer die beiden Hauptstämme des Unterrichts bleiben müssen. An jene schliessen sich grossentheils die Naturwissenschaften, an diese grossentheils Geschichte und die ganze Geschmacksbildung an.[28]

Auch über das vorgeschlagene Selbststudium aus Büchern haben wir uns neulich ziemlich lange unterhalten. Die Gründe, um deren willen sich Hr. Z. für Lectüre statt des mündlichen Unterrichts erklärt, sind die nämlichen, an sich sehr achtungswerthen und gewichtvollen, die oben für die Vereinfachung des Unterrichts angeführt wurden. Die Sklaverei der Aufmerksamkeit, welche dem zuhörenden Schüler sechs Stunden lang angemuthet wird, soll aufhören; die Freiheit im Nehmen und Weglegen des Buchs nach Lust und Laune empfiehlt das Lesen und Selbststudieren. Dies Letztere erkannten wir schon neulich als gültig für einzelne Subjecte; und gewiss wird auch der mündliche Unterricht für die übrigbleibenden um so zweckmässiger ausfallen, wenn aus den obern Klassen, bei denen dies allein anwendbar ist, diejenigen Schüler abgesondert sind, welche für jene zu weit vorgeschritten oder ihnen an freier Selbstthätigkeit überlegen, lieber lesen wollen als hören. Aber dies abgerechnet: so bleiben zwei andere Antworten, welche Hrn. Pr. Z.'s Vorschlag zwar nicht aufheben, aber einschränken. Erstlich muss der mündliche Unterricht so beschaffen sein, dass er die Aufmerksamkeit der Schüler nicht peinlich anstrengt (ausser auf Augenblicke bei besonders schweren Gegenständen); und vorzüglich darf er nie ohne unmittelbares Interesse, nie ohne natürlichen Zusammenhang sein, auch in der Regel nicht in fortlaufender Rede, gleich dem akademischen Vortrage bestehn, sondern er muss die Schüler selbst auffordern mitzusprechen, wodurch auch ihrem zufälligen Gedankengange einige Freiheit gegeben wird. Zweitens: die Disciplin der Aufmerksamkeit hat selbst einen grossen Werth.[29] Von unsern Studierenden müssen wir doch verlangen, dass sie eine Stunde nach der andern hören und verstehen; wir würden unsere Curse sonst nicht zu Ende bringen; und wir können nur denen nützen, die uns eine Stunde lang mit hinreichend biegsamer Aufmerksamkeit zu folgen vermögen. Wie aber würden endlich selbst die Bücher gelesen werden, wenn Jemandes Aufmerksamkeit so spröde wäre, dass er auch ein gut geschriebenes Buch alle halbe Stunden aus der Hand legen müsste?

---

[28] Der Ausdruck giebt Herbart's Meinung nicht genau wieder, da ihm vielmehr Geschichte und Naturkunde als Hauptstämme galten, denen Sprachstudium und Mathematik anzuschliessen sind; s. *Päd. Schr.* I, S. 549 und Anm. 17 das., und unten Nr. XXIV, §§ 38 und 39.

[29] Das Vorgehen bei der Disciplin der Aufmerksamkeit unten Nr. XXIV, § 72 f., woselbst die weiteren Nachweise.

IV.

Bericht des Studierenden Gregor.

Aufgefordert von Herrn Professor Herbart, gebe ich hiermit eine kurze Schilderung dessen, was ich nebst meinen Collegen während dieses halben Jahres im pädagogischen Institute geleistet und wie ich es geleistet habe.

Der Gegenstand unserer pädagogischen Aufgabe ist ein munterer, talentvoller Knabe von acht Jahren. Als er uns anvertraut wurde, konnte er so ziemlich lesen, schreiben und auch ein wenig rechnen, welches er alles in einer hiesigen Elementarschule auf die gewöhnliche Weise gelernt hatte. Seine Eltern, sonst recht gute Leute, aber nicht ganz frei von manchen Vorurtheilen, kommen hier deshalb in Betracht, weil sie uns besonders im Anfange so manche bedeutende Hindernisse in den Weg legten, die nur mit Mühe beseitigt werden konnten. Namentlich zu sehr an dem Alten und Herkömmlichen hängend, war es ganz vorzüglich das Auswendiglernen biblischer Kernsprüche und das geläufige Lesen der Zeitungen, was ihnen auf dem Herzen lag. Denn auf jenem Umstand beruhte nach ihrer Meinung das Seelenheil ihres Sohnes, und dieser würde ihnen sowie ihren Verwandten viel Freude machen.

Indessen durch ihre Forderung nicht irre gemacht, fing ich den Unterricht nach Anweisung unseres Herrn Professor Herbart an. Die in dem Kopfe des Knaben unordentlich angehäufte Erfahrungsmasse wurde gesondert, in deutliche Begriffe umgeschaffen und gehörig geordnet. Nun wurden, nach Maassgabe des verschiedenen in der Seele des Knaben zu erregenden Interesse, die Unterrichtsgegenstände geordnet. Voran ging die deutsche Sprache, verbunden mit der allgemeinen Grammatik, daran schlossen sich die Anfänge der Länder- und Völkerkunde, Botanik und Anschauungsübungen.[30] Als die deutsche Sprache gehörig begründet war, wurde die lateinische und griechische damit verbunden; die lateinische wider unsern Plan eher, weil das Griechische den Eltern anfangs ein Gräuel war. Der so eingeleitete Unterricht ging, weil jeder das Seinige that, recht gut von statten; aber wie erstaunten die Eltern, als ihr Sohn nichts vom geistlosen Herlesen, nichts vom Schönschreiben und vom Hersagen ihm unverständlicher Sprüche zu erzählen wusste, sondern dagegen von lauter unerhörten Dingen sprach, wie wir ihm nämlich erklärt hätten, was ein Substantiv, ein Adjectiv u. s. w., ferner was ein Fluss sei und wie sich sein Lauf

---

[30] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 434 u. 436.

nach den Gebirgen und der Abdachung der Gegend richte u. s. w. Sie konnten nicht begreifen, wozu es nütze, dass man den Knaben so früh mit dem Thun und Leiden der Menschen, mit ihren einfachsten Verhältnissen und dergleichen bekannt mache, da ihm doch zeitig genug die Augen von selbst darüber aufgehen würden. Und als der Knabe anfing, von Kreisen zu sprechen und die Winkel an den Fenstern nach Graden zu schätzen,[31] da wurden sie vollends unwillig. Solchen Unterricht, meinten sie, hätten sie nicht gehabt und wären Gott Lob doch in der Welt fortgekommen. Warum sollte ihr Sohn solchen gefahrvollen Weg betreten, der ihn von Gott abführe und so stark ans Irdische fessele? Und als noch obenein gute alte Hausfreunde kamen und die Eltern auf unsern wahrhaft heidnischen Religionsunterricht aufmerksam machten, dass er demzufolge Gott als *Vater aller Menschen* und diese ohne Unterschied als *seine Brüder* kennen lerne, da ja doch nur Christen Anspruch auf das Kinderrecht hätten, so fiel es den Eltern schwer aufs Herz, und sie wollten uns ihren Sohn sofort wegnehmen. Es kostete nicht geringe Mühe, sie wieder zu besänftigen. Nun musste ihr Sohn täglich einen Spruch lernen, den ich dann an den Hauptgedanken meines Religionsunterrichts knüpfte, und was die ausländischen Wörter in den Zeitungen betraf, so wurde ihnen zur Erfüllung ihres Wunsches in der Zukunft Hoffnung gemacht. Auch nahm ich öfters Gelegenheit, ihnen durch mündliche Unterhaltungen eine bessere Ansicht von der Sache beizubringen. Nur hin und wieder äusserten sie ihre Unzufriedenheit, wenn ihnen der Knabe durch sein munteres Wesen in den freien Stunden lästig gefallen war, oder wenn unberufene Tadler alles Neuen ihre alten Zweifel wieder rege gemacht hatten. Doch diese half mir der Knabe selbst immer mehr widerlegen, je mehr seine Fortschritte von den Eltern bemerkt wurden. Wir suchten ihm den Unterricht so angenehm und interessant zu machen als möglich, und mit Vergnügen bemerkte ich den wohlthätigen Einfluss desselben auf den Knaben. Der unbändige Knabe, der vorher wahrhaft tückische Streiche begangen hatte, sah nach und nach das Schlechte ein und unterliess es, immer seltener in dasselbe zurückfallend. Und es wäre uns gewiss gelungen, durch die Ordnung und Berichtigung seines Gedankenkreises so auf ihn zu wirken, dass Lob und Tadel ihre ganze Macht über ihn geltend gemacht hätten, wenn uns der Vater gehörig zu Hülfe gekommen wäre. Dies konnte aber deswegen nicht geschehen, weil der Vater durch eine zu grosse Herablassung seine Autorität verscherzt hatte. Durch einzelne ernste Maassregeln war solche nicht wieder zu erhalten; wie viel aber der Unterricht dadurch an seiner Wirkung verlor, ist nicht zu berechnen.

Mit allen diesen Hindernissen kämpfend, brachten wir doch den vorher zerstreuten Knaben so weit, dass er ganze Stunden hindurch aufmerksam zuhörte, wenn der Lehrer seine Sache nur gut machte.

---

[31] *Päd. Schr.* I, S. 156. 438.

Wie schwer es aber ist, bei jeder Lehrart den richtigen Ton zu treffen, habe ich selbst erfahren. In der Geographie und Naturgeschichte gelang es mir bald, dem Knaben richtige deutliche Begriffe zu machen. Als aber der Unterricht in allen seinen Theilen so weit gediehen war, dass der Knabe in die homerische Welt eingeführt werden konnte, wollte es mir lange nicht gelingen, ihn durch geschichtliche Erzählungen auf das Lesen der Odyssee vorzubereiten. Mein erster Versuch bestand darin, dass ich ihm die Veranlassung des trojanischen Krieges erzählte. Der Knabe gähnte und zeigte durch sein zerstreutes Wesen nur zu deutlich, dass er von dem allen nichts verstanden hatte. Ich mochte von der schnöden Verletzung des Gastrechts noch so viel sprechen, die Entführung der Gemahlin des Menelaos und der dadurch allen Fürsten Griechenlands angethane Schimpf blieb dem Knaben gleichgültig. Ich erzählte ihm diese Begebenheit nochmals etwas ausführlicher und mit Pathos; der Knabe machte grosse Augen, weiter hatte ich auch dadurch nichts ausgerichtet. Beinahe wäre ich über das häufige Misslingen missmuthig geworden, aber auf einen Wink des Herrn Professor Herbart verliess ich jene verkehrte Methode und suchte den Knaben mit der äusseren Welt der homerischen Personen bekannt zu machen, um ihn dadurch in die Gemüthszustände derselben zu versetzen.[32] Ich erzählte ihm also von ihrer Wohnung und Kleidung, von ihrem Leben, ihren Bedürfnissen und Beschäftigungen, ferner von ihren einfachen Familien- und gesellschaftlichen Verhältnissen, und es war sichtbar, mit welchem Vergnügen der Knabe sich in alle diese Gegenstände vertiefte. Je mehr ich mich bemühte, jedes, auch das Kleinste deutlich darzustellen, desto besser gelang mir der Unterricht und desto mehr sah ich ein, woran es liege, wenn in unsern Schulen der Unterricht entweder ins Stocken geräth oder ohne Wirkung bleibt. Die meisten Lehrer fallen in meinen Fehler, sie setzen bei den Schülern zu viel voraus und bauen in die Lüfte.

Um dem Missvergnügen über den so oft vereitelten Erfolg meiner Thätigkeit zu entweichen, suchte ich öfters meinem Geiste das Ganze zu vergegenwärtigen, wovon das von mir Geleistete ein wenn auch noch so kleiner Theil war, und gestärkt durch die Anschauung der grossen und schönen Idee der Pädagogik, setzte ich meine Bemühungen fort, ohne mich vom Dank blenden, noch auch vom Tadel und Undank abschrecken zu lassen.

Königsberg den 4. October 1816.

Gregor.

[32] *Päd. Schr.* I, S. 585.

XIII.

UEBER ERZIEHUNG UNTER ÖFFENTLICHER MITWIRKUNG.

Vortrag, gehalten in der königlichen deutschen Gesellschaft in Königsberg.

1810.

Vorbemerkungen.

Der Vortrag „Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“, den Herbart am 5. September 1810 in der königlichen deutschen Gesellschaft zu Königsberg hielt, ist zuerst 1842 von Hartenstein in den *Kleinen Schriften* I, S. 299 aus Herbart's Nachlass veröffentlicht worden, aber erst durch Mager, welcher denselben zugleich mit Schleiermacher's Rede über den Beruf des Staates zur Erziehung und einschlägigen Aeusserungen W. v. Humboldt's in der *Pädagogischen Revue* 1848, Bd. XIX. abdruckte, zu allgemeinerer Kenntniss gekommen und hat seitdem wiederholt den Gegnern der Staatserziehung zum Stützpunkte gedient. Zur richtigen Auffassung der in dem Vortrag ausgesprochenen Ansicht muss die Notiz beachtet werden, die Herbart auf das Manuscript schrieb: „Vorgelesen zur Anregung des Gesprächs, nicht um den Gegenstand erschöpfend abzuhandeln.“ Es ist nur eine Seite des Verhältnisses des Staats zur Erziehung, welche hier erwogen wird, und es kommt dabei der von Herbart anderwärts berücksichtigte Umstand, dass der Staat für seine Zwecke Veranstaltungen trifft und Institutionen schafft, welche die Familienerziehung zwar nicht ersetzen, aber ihr entgegenkommen, und die nach Gesichtspunkten der Politik und Pädagogik zugleich bestimmt werden können, nicht in Betracht. Die einschlägigen Aeusserungen Herbart's, die der öffentlichen Mitwirkung bei der Erziehung einen grösseren Spielraum geben als der Vortrag, sind daher als Ergänzung anzuziehen. Schon in den „Bemerkungen über die Pflicht des Staates auf die Erziehung der Kinder Rücksicht zu nehmen“ von 1796 (*Päd. Schr.* I, S. 557, Anm. 37) verlangte Herbart, der Staat müsse sorgen, dass seine Bürger die Gesetze kennen, ihre innere Nothwendigkeit und verbindende Kraft überzeugend einsehen und sich, wo es nöthig ist, jene Kenntniss und Ueberzeugung mit der Erinnerung an die angehängten Drohungen vergegenwärtigen. In der *Allg. prakt. Phil.*, *W.* VIII, S. 96 und 100 wird zum Behufe der Verwirklichung des Verwaltungssystems (d. i. der Idee derjenigen Vereinigung, welche die grösstmögliche Summe des Wohlseins bezweckt) gefordert, dass die Glieder der Gesellschaft sich ihre Zwecke gegenseitig verständlich machen können, also die Hülfsmittel aller Kenntniss gehörig vertheilt und verbreitet werden, und als Bedingung der Verwirklichung des Cultursystems (d. i. der Idee derjenigen Vereinigung, welche der Ausbildung der Kräfte, damit diese hervortreten und sich in ihren

Wirkungen darstellen, gewidmet ist) die Pflege der Sprache und des vermittelnden Gedankenkreises bezeichnet. Insofern nun der Staat (d. i. die mit Macht bekleidete Gesammtheit aller Vereinigungen und Gesellschaften auf einem gegebenen Boden) jene Systeme zu realisiren berufen ist, muss ihm auch zugewiesen werden, ihre Voraussetzungen zu erfüllen. Ausdrücklich bezeichnet Herbart als Aufgabe der Staatskunst, und zwar der verbessernden, die Ausbreitung der Einsichten in der *Kurzen Encykl. d. Phil.*, *W.* II, S. 141 f. (unten Nr. XXII, § 98 f.) und als eine specielle Aufgabe derselben ebend. S. 163 (§ 112) die Sorge, dass keine Generation die alten Documente der Wissenschaft und Kunst aus den Augen verliere, vielmehr die Zukunft an die Vergangenheit geknüpft werde, worin eine der Aufgaben des Gymnasiums liege (vgl. unten Nr. XXIV, § 38 u. 178). Ueber Gründung von Fachschulen seitens des Staats, die jedoch des erziehenden Charakters nicht entbehren sollen, spricht Herbart in den Marginalien zu seinem Exemplar der *Allg. prakt. Philos.*, *W.* IX, S. 423: „Diejenigen Kenntnisse, welche das Verwaltungssystem fordert, sind die nützlichen im Gegensatze derer, die einen unmittelbaren Werth haben. Das Cultursystem muss so beschaffen sein, dass es die nützlichen Kenntnisse aus dem Schatze des Wissens *liefern* und an der rechten Stelle *abliefern* könne. Daher Schulen und deren Organismus. Im cultivirten Zustande taugen zur Regierung der Arbeiter [d. i. arbeitenden Classen] die zuvor künstlich Unterrichteten, schulmässig Gebildeten, wo nicht allein, so doch vorzugsweise. Die Menschen müssen nicht bloss Kenntnisse haben, sondern sie müssen innerlich gehoben sein, persönlich tüchtig. Hier nun gehörige Verschiedenheit der Schulen. Realschulen, die einer Erhebung zu hohen Volksschulen entgegensehen. Die Regierung muss Erziehungsanstalten einer xenophontischen Glückseligkeitslehre (wenig brauchen, viel ertragen und viel vermögen) veranlassen, um durch Beispiel zu wirken.“ Auch erwartet Herbart vom Staate die Regelung des Verhältnisses der Erziehungsschulen (Gymnasium, Hauptschule, Volksschule) und spricht ihm die schöpferische Geisteskraft für diese Regelung nicht ab (unten Nr. XV, bes. am Schlusse). Ebensowenig verkennt er, dass der Staat unmittelbar pädagogisch wirken könne durch das Darbieten von Dienstplätzen, vorausgesetzt, dass die Wirkung nicht zu früh eintrete und der Erziehung der Vortheil gewährt würde, lange allgemein zu bleiben (*Allg. prakt. Phil.*, *W.* VIII, S. 168); ja er ist geneigt, in den Zielen, welche die Gesellschaften aufstellen, das Entscheidende der Erziehung zu erblicken (*W.* XI, S. 497, darüber in den Anmerkungen zu Nr. XXII).

Zu den Aeusserungen des vorliegenden Vortrags über die Einseitigkeit des öffentlichen Unterrichts und über die Stellung des Staats zu den pädagogischen Arbeitskräften ist folgende Stelle aus den erwähnten Marginalien (*W.* IX, S. 447) anzuziehen:

„Die Schulen für verschiedene Stände fixiren den Unterschied dieser Stände; während sie das Allgemeine der Bildung gemeinschaft-

lich haben. Durch die gelehrten Schulen, welche das lange Dauernde (alte Sprachen und Geschichte) und das Zeitlose (Mathematik und Philosophie) lehren, wird die Zukunft an die Vergangenheit geknüpft und aus ihr entwickelt. Die Bürgerschulen sollen, so viel möglich, dasselbe besorgen, aber für Menschen, die mehr in der Gegenwart leben werden; daher hier das zunächst Anwendbare mehr in Betracht kommt, nur mit mehr Ausbreitung im Raume (Geographie, neuere Sprachen u. s. w.) — Mädchenschulen und Elementarschulen weichen hierin wesentlich ab; sie sind für Menschen, die sich anschliessen müssen, weil sie die Zeit nicht leiten können. Gelehrte und höhere Bürgerschulen und hohe Volksschulen werden daher nicht ganz von der Pädagogik bestimmt, und dürfen sich nicht die ganze Erziehung anmassen, sondern müssen den Familien übrig lassen. Die Familienerziehung mit Hülfe der Hauslehrer bleibt daher in rein pädagogischer Beziehung immer im Vortheil.

„Jeder Staat besitzt zu jeder Zeit ein gewisses Capital an pädagogischer und lehrender Kraft; diese muss er bestens benutzen. Er kann die Kraft nicht schaffen und muss die höheren Lehrer nach ihrer Ueberzeugung walten lassen. Aber die vorhandene Kraft und Ueberzeugung hat er in Thätigkeit zu setzen, und hiermit wird diese Kraft zugleich neu erzeugt und vor dem Aussterben gehütet.

„Der Staat soll die Schulen nicht fürchten. Sie wirken, wie das Vorhergehende zeigt, nicht unmittelbar auf die Zukunft, sondern ihre Wirkung bricht sich grossentheils an den geselligen Verhältnissen; was dazu nicht passt, wird zerstört. Vieles zerstört schon der Streit der Schulen im wissenschaftlichen Sinne.

„Keine Schule darf sinken. Sie sinkt aber, wenn sie nicht sorgsam erfrischt wird, weil die Schularbeit viel Kraft verzehrt. Dahin gehört, dass oftmals junge Männer nur für eine Zeit lang das Schulamt wünschen und nicht alle Schulstellen fest bestimmt sind. Sehr merkwürdig ist, dass die Schulen das Letzte waren, was in Ansehung des dahin gehörigen Beamtenstandes vom Staate hinlänglich beachtet und unterstützt wurde. Und die Gymnasien früher als die Bürgerschulen. Warum? Die Gymnasien sind Schulen für Beamte. Schwäche des Gemeingeistes im Publicum, welches Bürgerschulen hätte stiften sollen."

Dass Herbart endlich nicht verkannte, welche Bedeutung Oeffentlichkeit des Lebens und allgemeine Einrichtungen, um die Jugend zweckmässig in Handlung zu setzen, für die Zucht haben, zeigt seine Aeusserung in der *Allg. Pädag.*, *Päd. Schr.* I, S. 476 f., welche er in der *Analyt. Beleuchtung der Moral und des Naturrechts* 1836. *W.* VIII, S. 372** aufrecht erhält mit der Bemerkung, dass er nur eine solche Oeffentlichkeit verwerfe, welcher Losreissung von den Familien zum Grunde liegt.

Die Einseitigkeit, welche die Darstellung des vorliegenden Vortrages zeigt, und welche zu den angedeuteten Ergänzungen auffordert, zu denen noch die allgemeine Verweisung auf Nr. XXI, 3; XXII, § 101;

XXIII, § 173 f. hinzutrete, findet ihre Erklärung darin, dass derselbe der entgegengesetzten Einseitigkeit, der Ueberschätzung der öffentlichen Erziehung, die Spitze zu bieten bestimmt ist. Dass dies der Fall ist, zeigt ein Blick auf die Zeitverhältnisse, unter denen er gehalten wurde. In Preussen hatte die Theorie der Staatserziehung schon vor der Katastrophe von Jena Anklang gefunden; das Allgemeine Landrecht (publicirt am 5. Februar 1794) erklärt die Schulen schlechthin für Staatsanstalten; die Reformen des Ministers Zedlitz (1771 bis 1788) und die Pläne Massow's (1798—1806) waren von demselben Geiste getragen, und das frühe und lebhafte Interesse für Pestalozzi (bereits 1803 stand Massow mit ihm in Verkehr) rührte von dem Bestreben her, erziehend auf die Massen zu wirken.

Mit den Jahren 1806 und 1807 trat dasselbe in eine neue Phase. Fichte's Vorschläge einer Nationalerziehung, so übertrieben und undurchführbar sie waren, fanden mächtigen Nachhall. Die Staatserziehung erschien nicht mehr als eine Theorie neben andern Theorien, sondern als das dringendste praktische Bedürfniss, das sicherste, ja einzige Mittel, die Wiedergeburt von Staat und Nation zu bewirken. In diesem Sinne war der Freiherr von Stein thätig, der als Aufgabe der Erziehung die Weckung des „staatsbürgerlichen und kriegerischen Geistes und die Pflege der Liebe zu Gott, König und Vaterland" bezeichnete; aber auch Wilhelm v. Humboldt, welcher, wiewohl er sich früher in dem Aufsatze „Ueber öffentliche Staatserziehung", Brl. Monatschr. 1792, gegen die öffentliche Erziehung ausgesprochen, von der allgemeinen Strömung ergriffen wurde; von Pädagogen wirkten als Organe dieser Staatsmänner besonders Türk und Zeller, welch letzterer seit 1810 für Königsberg eine hervorragende Bedeutung gewann. So wenig nun Herbart das Verständniss für das Grossartige dieser Bewegung, in deren Centrum, Königsberg, er sich versetzt sah, abging — dafür zeugen insbesondere seine Aeusserungen über Fichte; vgl. unten Nr. XIX, XXI, 3 und *W.* XII, 256 f. — so wenig konnte er doch einer Zeit, in der „der Lebenshauch der Behörde, wie der Geist Gottes über dem Volke wehte" (Harnisch *Standpunkt d. preuss. Volksschulw.* S. 26), eine richtige Auffassung der Erziehungsaufgabe zusprechen, und es musste ihm Bedürfniss sein, seiner abweichenden Ueberzeugung Ausdruck zu geben, wobei er nicht sowohl den Gegenstand allseitig untersucht, als vielmehr dasjenige in demselben hervorhebt, was in Vergessenheit zu gerathen drohte: das Recht der Familie auf die Erziehung.

Ueber die Fortbildung der Ansichten Herbart's in seiner Schule vgl. die Anm. zu Nr. XXII.

Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.

Einladend und scheinbar gross ist der Gedanke, die Jugend einer Nation in grössern Massen unter einer gemeinschaftlichen Disciplin heranwachsen zu lassen. Frühzeitig verbrüdert, durch gemeinsame Bildung gleich gestimmt, werden sie in den bürgerlichen Verein die ächte gesellige Stimmung mitbringen. Der Staat wird in der Schule keimen; Verbesserung der Schulen ist die Verbesserung der Erziehung und der Völker.

So haben Männer gesehen, die mit eben so viel Gemüth, als Geist, ein langes Leben der steten Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse der Nationen gewidmet hatten. In diesem Puncte begegnen sich Alte und Neue: *Xenophon* und *Plutarch*, einstimmig mit *Fichte* und *Pestalozzi*, rühmen uns Gesetzgebungen, deren Grundlage eine öffentliche Erziehung ausmachte.

Ich wage es, darüber meine Meinung vorzutragen. Ich hoffe dies ohne Unbescheidenheit zu können. Man traut mir zu, so darf ich glauben, dass weder die Gefühle, noch die Gründe mir fremd sind, von denen jene Meinung getragen wird; was ich aus genauerer Ansicht der Pädagogik, in ihrem mannigfaltigen Détail, darüber zu sagen habe, dies wird vielleicht einen passenden Stoff darbieten, um die Aufmerksamkeit zu benutzen, womit diese Versammlung mich heute zu beehren versprochen hat.

Treten wir noch nicht gleich in die Pädagogik hinein; lassen Sie uns, nachgiebig gegen die fremde Meinung, gleich jenen Männern zuerst vom Staate aus auf die Schule hinunter schauen; wohl wissend zwar, dass dies keinesweges die rechte Art ist, das Bedürfniss und die Möglichkeit der Erziehung zu erforschen. Denn niemals lernt derjenige eine Sache recht kennen, der damit anfängt, sie als Mittel zu etwas Anderm zu betrachten; und eben so wenig verstehn diejenigen sich auf Erziehung, die, nachdem sie lange vorher mit staatskünstlerischen Theorien und frommen Wünschen sich getragen hatten, nun endlich aus Verzweiflung die Pädagogik — nicht etwan zu Hülfe rufen, — nein! eine neue Pädagogik erfinden wollen, so wie sie sein müsste, und müsste sein können, um für jene politischen Theorien einen Strebepfeiler abzugeben. Aus Nachgiebigkeit aber begebe ich für einen Augenblick mich selbst auf diesen verkehrten

Weg; ich suche also mit Andern eine Pädagogik im Dienst des Staats; versteht sich für den Staat, wie er sein sollte, nicht wie etwa ein wirklicher Staat mag beschaffen sein.

Soll nun diese Art von Betrachtungen angestellt werden, so ist *Platon* der Allererste, welchen zu nennen sich gebührt. Platon, der Ideenlehrer, hat seine Idee vom Staate so hoch gestellt, dass Vieles zwar übrig bleibt hinzuzufügen und zu berichtigen, Niemandem aber es möglich ist, seinen Grundgedanken zu überfliegen. — Gleichwohl fängt dieser begeisterte Mann höchst besonnener Weise damit an, umständlich von der Theilung der Arbeiten im Staate zu reden, von den verschiedenen Gewerben, von der Verschiedenheit der Lebensarten, die dadurch nothwendig werde, ja von der Verschiedenheit der Ausbildung, die zu diesen verschiedenen Lebensarten gehöre. Hiemit verbindet er die Betrachtung der verschiedenen Naturanlagen; nach seiner Vorschrift soll jeder diejenige Bildung erhalten, wofür seine Anlage passt. Vernachlässigung dieser Vorschrift ist nach ihm die furchtbarste, ja die einzig furchtbare Ursache alles politischen Unheils. Er rechnet nur auf eine geringe Zahl der glücklichen Naturen, die einer feinern Bildung — der Musik, wie er sich ausdrückt, — fähig sein werden. Und noch viel geringer denkt er sich die Zahl derer, welche man in die wahre Weisheit, die zugleich Metaphysik, Mathematik und Regierungsweisheit ist, werde einweihen können. Von Volksbildung ist in der ganzen platonischen Republik gar keine Rede; aber ein grosser Theil des Werks ist der Erziehung der Auserwählten gewidmet, welche für die Gewerbe zu gut sind, und denen dagegen der Staat soll anvertraut werden.[1]

Dies gänzliche Schweigen von der Bildung des Volks ist unleugbar ein Fehler, der wahrscheinlich nicht vollends so gross geworden wäre, hätte Platon mehr, als die grossen Hauptzüge des Gemäldes kräftig entwerfen wollen; denn die Auszeichnung mangelt allenthalben. Aber das Hinweisen auf die Theilung der Lebensarten, und der Schluss von da auf die Verschiedenheit der Erziehung ist ganz wesentlich, und unvermeidlich, sobald Jemand mit voller Besonnenheit von der Politik herkommend, in die Pädagogik hineingeht. Nicht bloss in den wirklichen Staaten, sondern recht eigentlich in der Idee des Staats, wie er sein sollte, kommt es darauf an, sich das richtige Zusammenwirken Vieler und Verschiedener zu der Verwaltung und Cultur deutlich zu denken. Wer dies verfehlte, der müsste wohl in die *rousseau'schen* Träume versunken sein, die nicht etwa desshalb Träume sind, weil sie sich nicht ausführen lassen, sondern desshalb, weil sie nicht ausgeführt werden sollen und dürfen. Denn *Rousseau's* Freiheit und Gleichheit ist gleiche Willkür

---

[1] Weitere Aeusserungen Herbart's über Platon's Erziehungslehre unten Nr. XX, 5.

Aller; *Platon's* Ungleichheit ist Unterordnung Aller unter Vernunft und Pflicht. [2]

Es mögen demnach die Freunde der Volksbildung mir ja nicht zürnen, wenn ich behaupte, der Weg von der Politik in die Pädagogik sei ein verkehrter Weg. Auf diesem Wege kann nichts Andres gefunden werden, als eine immer feinere und genauere Unterscheidung dessen, was jeder werde leisten können, und worauf eben desshalb seine besondere Bildung solle gerichtet werden. Der Staat ist zwar Eins, aber eine Einheit der Zusammenwirkung möglichst verschiedener Elemente. Und so würde er zwar Schulen nöthig haben, aber sehr mancherlei verschiedene Schulen; auf diesen Schulen aber eben so viele verschiedene Verbrüderungen, einen eben so mannigfaltigen Styl der Schulfreundschaften; also eine verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate, eine voreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter Menschen und Menschen, statt der gewünschten Vereinigung und Gleichförmigkeit. Die Folge dieser Trennungen kann keine andre sein, als dass die Heranwachsenden, die sich abgesondert fühlen von den anders Gebildeten, nun ihr Erlerntes zu Markte bringen, um es so theuer als möglich zu verkaufen, gegen den Gewinn, den sie aus der Thätigkeit der Andern zu ziehen hoffen.[3] So läuft die vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider, während die rechte Erziehung, die sich um den Staat nicht kümmert, die gar nicht von politischen Interessen begeistert ist, gar nicht Einen für die Andern, sondern jeden nur für sich selbst bilden will, eben darum dem Staate aufs beste

---

[2] Vgl. *Allg. prakt. Phil.*, *W.* VIII, S. 132. „Es findet sich, dass eine menschliche Einrichtung nach der Idee gar manche Ungleichheiten des Ranges erwarten lässt, indem nicht alle durch gleich wichtige Beiträge an der Verwaltung und am Cultursystem werden Theil nehmen können. Die eigene und besondere Tauglichkeit muss hier jedem seinen Platz anweisen. Ferner, was die Hauptsache ist, jene Freiheit, mit welcher alle ihre Willkür in der Festsetzung des allgemeinen Willens üben sollten, ist in der beseelten Gesellschaft nicht etwa Einigen mehr, Andern weniger zugestanden, so, dass jene durch ihre Willkür drücken könnten auf diese: sondern eine solche Freiheit ist ganz ausgestossen aus einer Verbindung, welche einzig von den Ideen ihre Leitung zu erwarten hat.“ Vgl. ebend. S. 90 u. 96 f. Ueber Rousseau's Staatstheorie *W.* IX, S. 232.

[3] Eine weitere nachtheilige Folge giebt Herbart in einem Briefe aus dem Jahre 1814 an *Werke* XII, S. 266. „Man *weiss* nun ziemlich allgemein, dass es kein Ruhm ist für die verschiedenen Stände, wenn sie möglichst weit auseinandertreten. Aber die Praxis in unsern Staaten, der Geist der Geschäftsführung, wird noch lange dabei stehen bleiben, dass dem *Buchstaben* des Platon gemäss, jeder das Seine thun soll, ohne sich um die andern zu kümmern, woraus folgt, dass jeder nur Privatangelegenheiten kennt, das Oeffentliche und Allgemeine aber als *Privatsache der Herrscher und der Minister* behandelt wird — ein Zustand der Dinge, bei dem wir uns lange leidlich wohl befunden haben, und vielleicht wieder auf Jahrhunderte wohl befinden können, wenn nicht noch einmal eine französische Revolution ausbricht, und wenn die *grande pensée* der Franzosen entweder nach und nach einschläft oder in ihrer Thorheit erkannt wird.“

vorarbeitet, weil sie die ohnehin verschiedenen Individualitäten insoweit gleichförmig bildet, dass sie sich in den Jahren der Reife einander anschliessen können.[4]

Weit milder in jeder Hinsicht fällt also das Resultat aus, wenn wir die Pädagogik, wie sich's ohnehin gebührt, auf ihre eignen Füsse stellen; wenn wir sie ansehn als die Wohlthäterin der Einzelnen, deren jeder ihrer Hülfe bedarf, um das zu werden, was er einmal wünschen wird geworden zu sein. Alsdann aber verschwinden uns sogleich die Schulen; es verschwindet die frühzeitige Zusammenhäufung der Kinder; denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für sich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten; sie muss jeden einzeln vornehmen. Oder, wenn gleichwohl die Schulen bleiben, so bleiben sie als das, was sie sind, nämlich als Nothhülfen, weil es so viele Zöglinge giebt und so wenige Erzieher. Bleibt nun aber auch *das* Uebel, dass nicht einmal diese wenigen Erzieher zugleich Schullehrer sind, dass vielmehr die Schullehrer bloss nach Kenntnissen und nach derjenigen Art von Lehrgeschicklichkeit geschätzt und ausgesucht werden, die das Einzelne mittheilt, ohne sich um seine pädagogische Zusammenwirkung mit dem Uebrigen zu bekümmern, — alsdann freilich sind die Schulen nicht einmal Nothhülfen, sondern sie treten in völligen Gegensatz gegen die Erziehung, und sinken eben dadurch völlig zur alltäglichen Gemeinheit herab.

Sollen wir nun, um solchem Uebel zu wehren, um die Pädagogik ganz in ihre Rechte einzusetzen, vielleicht jenen verkehrten Gang wieder umkehren? Sollen wir von der Pädagogik in die Politik hinübergehn, sollen wir alle zur guten Erziehung gehörigen Hülfsmittel von den Staatsmännern fordern? Die nächste Antwort, die wir erhalten würden, lässt sich voraussehen. Der Staat sorgt zuerst für die jetzige Generation der Erwachsenen; er sorgt für sich selbst, er hat genug Arbeit, genug Aufwand nöthig, um nur ganz *Staat* zu sein. Will die Pädagogik kein Gesetz von der Politik annehmen, so lässt sich noch weniger die Politik der Pädagogik unterordnen. Sollte der Staat vom Nothwendigen noch etwas übrig behalten, so will er dies Uebrige der Erziehung wohl als milde Gabe spenden.[5] — Eine Antwort, gegen die sich selbst von Seiten der

---

[4] Dass durch Erweckung des vielseitigen gleichschwebenden Interesse zugleich für die geselligen Berührungspunkte gesorgt wird, s. *Päd. Schr.* I, S. 310. 365, Anm. 31 u. *Allg. pr. Phil.*, *W.* VIII, S. 99 und ebend. S. 168. „Es ist der höchste Vortheil der Erziehung, lange allgemein zu bleiben, und der höchste Vortheil wahrer Gesellung, Menschen zu besitzen, die mehr seien als die Hüter ihrer Posten." Vgl. *Päd. Schriften* I, S. 428, Anm. 80.

[5] In der *Encykl. der Philos.* II. Ausg., § 101 (unten Nr. XXII) bezeichnet Herbart dasjenige, was der Staat der Erziehung gewährt, als eine Vergütung, zu welcher er darum verpflichtet sei, weil er durch das Herausstellen von Ehrenpunkten, welche als falsche Triebfedern auf die Jugend zu wirken drohen, auf die Erziehung drückt.

Idee des Staats nicht viel einwenden lässt. Denn diese Idee weiss nicht einmal davon, dass die Menschen nur allmählich heranwachsen, dass sie der Erziehung bedürfen, um vernünftige Menschen zu werden; die Idee des Staats setzt vorhandene und fertige Vernunftwesen voraus; diesen bezeichnet sie die rechte Art ihrer Gesellung; sie ist darin genau und streng; sie macht es den Menschen gar nicht leicht, sondern nimmt alle Kräfte in Anspruch *schon dazu*, damit der wahre und vollkommene Staat unter den Erwachsenen entstehe und beharre. — Die Staatsmänner aber würden vielleicht noch mehr antworten, als nur jenes, und dieses Mehr mit eben so gutem Grunde, als das Erstere. „Wollt ihr denn uns", könnten sie sagen, „uns, die wir alles Einzelne unter allgemeine Regeln beugen, „uns, die wir den vorgeschriebenen Formen die Herrschaft sichern, „die wir Eine Form höchstens darum verlassen, um eine neue Form „an deren Stelle zu setzen; die wir keine Selbstständigkeit aner„kennen, als nur in dem Ganzen, und in jedem Theile nur einen „Ausdruck des Ganzen, oder ein Mittel zum Ganzen erblicken; — „uns wollt ihr den weichsten aller Stoffe, das menschliche Kind, zur „Ausbildung empfehlen? zur langsamen, durch kaum unterscheid„bare Stufen fortgehenden, durch die zarteste Liebe allein und durch „den feinsten Kunstsinn möglichen Ausbildung? Wir dachten doch, „ihr hättet einen klärern Begriff von einer Kunst und von einer „künstlerischen Sorgfalt! Wollt ihr nicht etwan auch uns für's Ge„deihen der Musik und der Plastik und der Dichtkunst verantwort„lich machen? Wie freilich Manche gethan haben, vergessend, dass „der Künstler geboren wird, und dass die Gunst ihm zwar nöthig, „aber zugleich gefährlich ist. Eine zu helle und zu warme Sonne „vertragen die Musen nicht wohl; ein leichtes Obdach gegen Frost „und Regen mögen wir ihnen wohl bereiten.[6] Und so wie wir für „alle Künstler sorgen, also auch würden wir gern für den Erziehungs„künstler sorgen, erschiene nur einer, der von ächter Begeisterung „deutliche Proben in vollendeten Werken vorzeigen könnte."

Redeten so die Staatsmänner: so würden sie gerade an den

---

[6] Vgl. *W.* I, 333. „Als System von Geschäften und Verwaltungen beruht der Staat auf einer Menge der mannigfaltigsten Geschicklichkeiten, von der Industrie des Landmanns bis zu der Kunst der Feldherren und Minister. In dieser Hinsicht ist er nicht ein Werk des Willens, sondern ein *Naturgewächs;* denn die Geschicklichkeiten lassen sich nicht willkürlich hervorbringen, sondern sie entstehen im Laufe der Zeiten und schreiten allmählich fort auf zuvor unbekannten Wegen. Jeden Einzelnen treibt das Gefühl seines Könnens, sich den gelegensten Platz zur Ausübung seiner Kunst zu suchen; dadurch gerathen ihrer Viele in eine Zusammenstellung und Zusammenwirkung, die keiner voraussah und deren Erfolg sich nicht berechnen liess. Der Staat in seiner Eigenschaft als Mittelpunkt des Wollens und der Macht, verhält sich zu den Geschicklichkeiten, wie der *Gärtner* zu den Pflanzen; er kann sie beschützen, pflegen, aber *nicht erzeugen, noch* verändern.

Hauptpunct erinnern, von dem das Heil der Erziehung abhängt. Daran, dass die Kunst des Erziehers einen *Künstler* fordert, nicht einen Staatsmann, nicht einen Gelehrten, nicht einmal das Gefühl eines Vaters. Widerspenstig gegen diese Forderung ist zwar nicht der Staat, nicht die Wissenschaft, nicht das Familienband; aber widerspenstig stemmt sich dagegen die Einbildung derjenigen Menschen, die da meinen Erzieher zu sein, weil sie Väter sind oder Mütter! Pädagogik zu verstehn, weil sie Gelehrte sind! der Pädagogik gebieten zu können, weil sie Staatsmänner sind! Diesem verderblichen Wahn, was soll man ihm entgegensetzen? Was, wenn es nicht hinreicht, zu erinnern an die genaue Kenntniss der menschlichen Natur, nicht in ihrer gewöhnlichen Beschränktheit und Verdorbenheit, sondern in ihrer ursprünglichen, unendlichen Bildsamkeit; an die Durchforschung aller Verhältnisse des mannigfaltigen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen; an die Beurtheilung der höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbesondre die sittliche Charakterbildung steht. Denn so vielfältig und so versteckt sind diese Bedingungen, dass sie eben deshalb den Schein veranlassen, als wäre es ein inneres oder ein äusseres Uebersinnliches, Freiheit oder Gnadenwahl, was, eingreifend in die Sinnenwelt, die Erscheinung der Tugend oder der Bosheit vor unsre Augen stelle. Alles dieses muss dem Erzieher geläufig sein, und damit muss er noch den feinsten Beobachtungsgeist, die engste Anschliessung an das Individuum verbinden. Wer wird dieses fordern oder erwarten von dem Vater, weil er Vater ist? von den Gelehrten, von den Staatsmännern, insofern sie Gelehrte sind und Staatsmänner?[7]

Eigne Talente, eigne Gelegenheiten, eigne Uebungen und einen eignen Platz in der menschlichen Gesellschaft braucht der Erziehungskünstler.[8] Seiner aber bedürfen so viele Menschen, als es Väter giebt und Mütter, die ihre Kinder lieben, und als es Waisen

[7] Zu den Anforderungen der Erzieher vgl. *Päd. Schr.* I, S. 235 f. u. 340. 492.

[8] In der *Allg. prakt. Philos.*, *W.* VIII, S. 159 weist Herbart dem Erzieher zwischen dem Dichter und dem Philosophen seinen Platz in der „beseelten Gesellschaft“ an: „Dem *Dichter,* welcher nicht zur Rechtsverbindung, noch zu den Systemen für Lohn, Cultur und Verwaltung unmittelbar gehört, möchte die Sorge für vielseitige Erholung anheimfallen, für Erquickung aller Arbeiter durch Erweiterung des Gemüths zu jeder Gattung des beschauenden sowohl als des theilnehmenden Interesse, ein edler Platz, auf welchem er der ganzen übrigen Gesellschaft, wenigstens ihrem gebildeten Theile, gleichsam gegenüberstände. Den *Erzieher* würde er in seiner Nachbarschaft finden; denn auch dieser sorgt für diejenige Bildung, welche zu vielseitiger Erholung, nicht für die besondere Geschicklichkeit, die zur einzelnen Arbeit fähig macht: dazu soll vielmehr der Lehrmeister in jeder Schule und Werkstätte die nöthige Unterweisung geben. Der *Philosoph* dagegen hat seine angewiesene Stelle im Cultursystem, wo es ihm zukäme, den vermittelnden Gedankenkreis zu ordnen.

giebt, die weder Vater noch Mutter haben. Möchte man nun dieses anerkennen! Möchte man, statt des schädlichen Selbstvertrauens, lieber behaupten, es habe noch *Keiner* unter den Menschen Pädagogik, diese tiefe Wissenschaft, Erziehungskunst, diese schwere und nie auszulernende Kunst, wirklich verstanden. Durch eine solche Behauptung würde sich gereizt fühlen, wer von der Pädagogik Etwas, und ein wenig Mehr als die Andern, zu verstehen meint, gereizt und getrieben zu dem Versuche, dies Wenige allmählich so weit auszudehnen, bis sich leidliche und nicht unkenntliche praktische Resultate dadurch hervorbringen liessen.

Hätte man aber die Erziehung als Kunst, und als Kunst in dem höchsten Sinne des Worts, hätte man die Pädagogik als Wissenschaft, einmal wirklich begriffen und anerkannt: dann ergäbe sich sogleich, was dafür der Staat zu thun habe. Der Staat, der die künstlerische Kraft nicht schaffen kann, der kann sie gleichwohl in eine angemessene Wirkungssphäre setzen. Diese Wirkungssphäre braucht nicht sehr gross zu sein. Wäre sie das, so würde die darin wirkende Kraft andern ähnlichen Kräften den Raum beengen, ja sie selbst würde sich in vergeblichen Versuchen, den allzuweiten Raum auszufüllen, erschöpfen und verderben. Für manche Erzieher, die, ohne Sinn für die Grenzen eines Kunstwerks, ins Grosse wirken, ohne Kenntniss des bürgerlichen Vereins, Nationen umschaffen wollten, für diese ist hie und da zu viel gethan worden. So war es der Fall bei *Basedow* und seinem übergrossen philanthropischen Plane. Dagegen hat man für *Pestalozzi* so ziemlich in dem rechten Maasse gesorgt, indem man ihm ein Institut möglich machte, worin er für seine Person nicht nur, sondern auch für seine Gehülfen Spielraum fand. Bei grösserer Begünstigung möchte wohl über der Lust, die Wirkung ins Grosse zu treiben, der Künstlersinn noch mehr zurückgetreten sein, als es ohnehin schon geschehen ist.[9] — Arbeit und Brod, und den nöthigen Apparat, das braucht jeder Künstler, das braucht auch der Erzieher, ohne Ueberfluss an Genuss und Ehre. Das brauchen aber auch *Alle* die, in welchen der künstlerische Trieb sich regt, so wie der Staat sie *Alle* gebraucht; denn es kann nicht mehr Erziehung im Staate geben, als erziehende

---

[9] Der pädagogische Künstlersinn und Familiengeist war in Pestalozzi's Institute in Ifferten (seit 1805), welches Herbart meint, in Wirklichkeit niemals heimisch gewesen, und zwar theilweise wegen dessen grosser Ausdehnung. Ramsauer berichtet, in Burgdorf habe ein „gemüthliches Leben" geherrscht. „Dies hörte auf, als das Familienleben sich mehr in ein verfassungsmässiges Staatsleben im Institut ausbildete. Nun konnte der Einzelne leichter in der Menge sich verlieren: dadurch entstand denn der Eifer, sich geltend und bemerkbar zu machen . . . Es war zwar im Ganzen viel gemeinschaftliche Theilnahme, den Einzelnen liess man aber doch ziemlich gehen und stehen, wie er eben gerade stehen und gehen konnte, und der ganze Ton des Hauses war mehr ein Ton des Haschens und Treibens, als ein häuslicher Ton." Vgl. Raumer *Gesch. der Päd.* II, S. 427.

Geisteskraft vorhanden ist, und an dieser haben wir noch lange nicht genug, vielweniger mehr als genug. Wird aber gefragt nach den Kennzeichen und Proben dieser künstlerischen Kraft, so liegt allerdings die erste aller Proben in der Begeisterung und Anstrengung, womit Jemand arbeitet, in Vergessenheit seiner selbst und des zu erwartenden Lohns. Dann aber fragt sichs auch nach der künstlerischen Selbstbeherrschung, die, wenn das Allzukleine mit Recht verschmäht war, doch auch das Allzugrosse sich zu versagen wisse. Wir suchen die höchsten Meister in der Plastik nicht unter denen, die kleine Figürchen in Alabaster schnitzen; wir würden aber auch das nicht als Probe der Meisterschaft ansehen, wenn Jemand einen nicht zu übersehenden Koloss zu fertigen unternähme. So verstösst *Rousseau* gegen den pädagogischen Tact, indem er einen Mann darstellt, der zwanzig Jahre der Bildung des einzigen *Emil* aufopfert; aber auch diejenigen machen ihren feinern Sinn verdächtig, die sich nur in grossen Instituten gefallen, und lieber viele, als ausgebildete Zöglinge um sich sehen wollen. Zwar auch diesen gebührt Unterstützung; sie können leidlich gute, wenn schon rohe Arbeit, fertigen, und bei der Grösse des Bedürfnisses muss man die Menge der Leistungen als Empfehlung gelten lassen. Aber der Preis gehört nicht ihnen; sondern vielmehr solchen, welche, ganz im Kleinen anfangend, nur mit ihren Kräften ihre Sphäre ausdehnen wollen.

Seine eigentliche Schule macht der Erzieher als Hauslehrer für einen oder zwei Zöglinge von beinahe gleichem Alter. Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, dem muss es in dem kleinen, dunkeln Raume, in welchem er vielleicht Anfangs sich eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, dass er darin die ganze Pädagogik findet, mit allen ihren Rücksichten und Bedingungen, welchen Genüge zu leisten eine wahrhaft unermessliche Arbeit ist. Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens muss ihm verschwinden gegen all das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das angemessenste auszuheben. Sei er stark und biegsam zugleich, dennoch muss ihm *die* Stärke und *die* Biegsamkeit, die er nöthig hätte, um die verschiedenen Stimmungen seines Anvertrauten vollkommen zu beherrschen und zu schonen, idealisch erscheinen. Das Haus mit allen seinen Verhältnissen und Umgebungen muss ihm unendlich schätzbar werden, sofern es hülfreich mitwirkt, und was an der Mitwirkung fehlt, das muss er vermissen, um es herbeiwünschen zu lernen.

So beginnt die Bildung des echten Erziehers; und von hieraus würde sie in gerader Richtung fortlaufen, ja in der That bei so vielen talentvollen jungen Männern, die sich unter den Hauslehrern befunden haben und noch befinden mögen, fortgelaufen sein, — wäre nur auf diesem Wege ein Ziel zu sehen, welches den Eifer spannen, welches auch nur einer mässigen Anstrengung werth scheinen könnte.

Aber was wird aus unsern Hauslehrern? Welche Aussicht ist ihnen offen? Welche Hoffnung, — nicht etwa auf ein Auskommen, auf eine anständige gesellschaftliche Existenz, denn daran fehlt es nicht, sondern welche Hoffnung eines pädagogischen Wirkungskreises, worin sie die vorgeübte Kunst und Kraft des Erziehens nun ferner und schöner gebrauchen könnten? Sollen sie Schulmännner werden? Aber die Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Thätigkeit; sie versagt die Anschliessung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse, denn der Lectionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so Viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen.

Darum nun gerade, weil für die Meister in der pädagogischen Kunst kein Platz vorhanden ist, hält es schwer, dass diese Meisterschaft entstehe. Es ist zwar nicht zu leugnen, dass ein hoher Grad von Energie vieler Künstler endlich solche Plätze zu erschaffen pflegt; — doch nur wenn sie eine Umgebung finden, die ihre Werke zu schätzen weiss. Es ist ferner nicht zu leugnen, dass die Schulämter einen viel bessern Spielraum, als bisher gewöhnlich, für pädagogisches Wirken darbieten könnten, wenn die ganze Schuleinrichtung darauf hinarbeitete, und wenn das Publicum der Schule sie gehörig unterstützte. Aber dies Alles setzt einen allgemein verbreiteten pädagogischen Geist schon voraus, der nicht eher entstehen wird, als bis die Kunst in ihrem wahren Glanze, das heisst in ihren Werken hervortritt; und eben dazu suchten wir die Bedingungen.

Ich habe oft, und seit Jahren darüber nachgedacht, was für ein Standpunct das sein müsste, auf den ein geübter, ausgebildeter Erzieher nach überstandnen Lehrjahren sich sollte stellen können, um ganz seiner Kunst zu leben. Was für ein Standpunct, den zu erringen die jungen Hauslehrer, die selbst noch in der Vorschule sind, sich beeifern könnten. Was für eine Lage, in welcher die feine Behandlung der Individuen nicht durch grosse Haufen von Knaben erdrückt, die Benutzung eines mannigfaltigen Wissens nicht durch vorgeschriebene Lehrpläne beschränkt, aber die Vielwisserei, welche man den Hauslehrern anzumuthen pflegt, erlassen, und für gründliches Studium einzelner Fächer, durch gelehrte Kenner dieser Fächer gehörig gesorgt würde. Was für ein mittleres Verhältniss zwischen dem des Hauslehrers, der, unbemerkt vom Staat, nur dem Hause gehört, und dem des Schulmannes, der allzuentfernt von den Familien, und allzubestimmt verantwortlich gegen den Staat, über der öffentlichen Persönlichkeit die Freiheit des Künstlerlebens eingebüsst hat.

Zwischen dem Staat und dem Hause stehen die Städte, die kleinern Communen, die sich unmittelbar aus den Familien zu-

sammensetzen, und die, zusammengenommen, wieder den Körper des Staates ausmachen.[10] An diese habe ich mich in Gedanken gewendet. Ungefähr wie in einer Commune die Aerzte leben, die man in Häuser ruft, weil man die Noth *kennt*, der sie Hülfe verheissen, so würden in den Städten auch Erzieher gefunden werden, die man ebenfalls in die Häuser zu kommen einlüde, wofern man die Noth einer falschgerichteten jugendlichen Fortbildung besser zu beurtheilen wüsste. Nur nicht so desultorisch würde das Geschäft dieser Erzieher sein, wie das der Aerzte, etwas regelmässiger und stetiger, — oder etwa so wie bei langwierigen, wenn schon nicht mit plötzlicher Gefahr verbundenen Krankheiten der Besuch des Arztes zu sein pflegt, so würde ein solcher Erzieher das Haus besuchen, worin er Arbeit fände. Wie der Arzt Recepte verschreibt, so würde der Erzieher Beschäftigungen und Studien anordnen; wie der Arzt das Ausgehn verbietet oder verlangt, wie er Reisen in ein andres Klima vorschreibt, so würde der Erzieher den Umgang mit solchen und solchen Gespielen bestimmen, und die engern oder weitern Grenzen der nöthigen Aufsicht angeben.

Mehrere Familien könnten sich vereinigen, einem solchen Erzieher den grössten Theil seiner Einnahme zu sichern, ohne ihn darum ganz an sich zu binden. Noch besser würde der Erzieher selbst die Familien verbinden, die sammt ihren Kindern für eine gemeinsame Besorgung der Jugendbildung sich passten. Bei weitem nicht Alles würde der Erzieher selbst lehren; er würde Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Uebungen leiten, von den Wissen-

---

[10] Auf die Communen weist Herbart auch den Staatsmann hin, der in den kleineren Gesellungen, wo die Menschen sich näher und beständiger berühren und unter einander besprechen, den Gemeingeist aufsuchen und pflegen soll, wodurch er das Wollen der Menschen, wie sie sind, unmittelbar rectificiren und über den gemeinen Eigennutz hinaus in eine höhere Sphäre versetzen kann. *W.* VIII, S. 366. Den echten Gemeingeist in kleinen Communen zu schaffen, betrachtet er als die schöne Aufgabe der Gebildeten, die sich dort zusammenfinden: „Eben deswegen, weil sie nicht Machthaber sind, steht es ihnen frei, sich solche Gesinnungsverhältnisse zu bereiten, vermöge deren es ihnen gelingen muss, eine beseelte Gesellschaft im Kleinen um sich her zu schaffen. Mögen sie Arbeiten austheilen und Erholungen anordnen; mögen sie die Quellen der Unterhaltung erweitern; mögen sie die zusammenführen, die einander gefallen und lieben können; seien die Familienverhältnisse der Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit und *behutsamen* Einwirkung und bekümmere sie die Sorge, in die rechten Plätze die rechten Menschen, mit richtiger und erhebender Ansicht von ihren Dienstpflichten, hineintreten zu machen.“ *Allg. prakt. Philos.*, *W.* VIII, S. 166. — Die Hebung des Communalgeistes in den dreissiger Jahren begrüsste Herbart mit Freuden und bemerkt: „Vielleicht gehörte auch die ganze Bildung der heutigen Zeit dazu, einen solchen Communalgeist hervorzurufen, der nicht an Privilegien hänge, sondern einverstanden mit den allgemeinen Angelegenheiten und hinreichend gleichartig in den verschiedenen, neben einander bestehenden Communen fortschreite; um nicht Spannungen zuzulassen.“ *Analyt. Bel. der Mor.* 1836. *W.* VIII, S. 373. Zu vergl. ist ferner *W.* IX, S. 228. XII, S. 266.

schaften aber das Meiste den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmte, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen hätten. Die Schulen würden alsdann Verzicht darauf thun, an einen streng zusammenhängenden Lehrcursus jeden ihrer Schüler zu binden; dieses ist zwar jetzt eine nothwendige Maassregel, aber sie ist es gerade nur deshalb, weil es an jenen Erziehern fehlt, und weil die unvorbereiteten, unausgewählten Subjecte, welche alle die Schule aufnehmen muss, nur unter dieser Bedingung einigermaassen gleichförmig fortschreiten können.[11]

---

[11] Unter den Aphorismen der Königsberger Zeit findet sich eine Aufzeichnung *W.* XI, S. 500 f., in welcher die hier ausgesprochenen Vorschläge mit Rücksicht auf das Schulwesen fortgebildet erscheinen:

„Wo man das Abstractum *Staat*, als Maschine aus solchen und solchen Geschäftsmännern zusammengesetzt, die für solche Fertigkeiten und Kenntnisse solcher Unterweisung bedürfen, an die Spitze des Unterrichts stellt; wo der Begriff des Staates als des Vereins ähnlich gebildeter Menschen fehlt, die erst nach gemeinsamer Ueberschauung ihre Fächer theilen und vermöge gemeinsamer Ueberschauung fortdauernd zusammenwirken; wo der Begriff eines solchen Schulwesens fehlt, das die besondern Fertigkeiten als Zweige gewisser Hauptstämme zeige und lehre; wo die Ueberlegung fehlt, wie man in den Gemüthern der Schüler die Hauptarten des Interesse zur höchsten Energie bringen und von daher ihre Thätigkeit nach verschiedenen Seiten umherwenden könne und müsse — eine Ueberlegung, ohne welche sich die Zeit, deren jede Thätigkeit nach dem Maasse ihrer Stärke bedarf, um ihren Lauf zu vollenden, ohne welche sich daher auch die Menge und Folge der Lectionen, folglich am Ende die ganze Einrichtung der Schule, sofern nicht bloss gelehrt, sondern auch gelernt und empfunden werden soll, ebensowenig bestimmen lässt, als man die Zeit für eine Bewegung bloss aus dem Raum ohne Rücksicht auf Geschwindigkeit und Kraft würde berechnen können —: da ist es natürlich, dass man zur Abhülfe des Bedürfnisses besonderer Berufsbildung, die nicht gerade eine gelehrte ist, besondere, von den übrigen Schulen abgetrennte *Realschulen* empfiehlt. Mich mahnt dies nur an die Nothwendigkeit, den allgemeinen wissenschaftlichen Gymnasien verschiedene *Nebenklassen* beizufügen, nicht bloss für Cameralisten u. s. w., sondern auch für Theologen, Juristen, Mediciner. Denn die Studierenden nicht bloss Eines, sondern jedes Faches werden auf der Akademie viel zu sehr von den Studien, die sie als Brodstudien ansehen, gedrängt, behalten daher viel zu wenig Zeit theils für das höhere Wissenschaftliche der besondern Fächer, theils für das allgemein Bildende, also für die *Universität* als solche; sie gewinnen eben deshalb auch von dem Einzelnen nicht die liberale Ansicht, die nur aus dem Gesichtspuncte des Ganzen möglich ist. Leichte Elemente der Facultätswissenschaften nehmen auf der Universität eine kostbare Zeit weg, da sie doch von den Zöglingen einer *guten* Schule längst auf den Schulen selbst hätten gefasst werden können. Wie leicht sind z. B. die Anfangsgründe des positiven Rechts! Leichter selbst als die sogenannte *Mathesis pura,* die auch zur Schande der Schulen noch immer auf Universitäten gelehrt werden muss und dann selbst dort nicht gelernt wird.

Um nun zu zeigen, wie die Forderung einer besondern Realschule sich in die einer blossen Nebenklasse eines wohleingerichteten allgemeinen Gymnasiums auflöse: ist es nöthig, das Bild eines solchen Gymnasiums dem der Realschulen gegenüberzustellen.

Für eine Schule, die nicht ihre Schüler der Gefahr aussetzen will, unerzogen zu bleiben, ist es die erste Frage: welchen Theil des *erziehenden*

Wie weit vollkommener aber würden die einzelnen Studien auf der Schule getrieben werden, wenn die Schüler von jenen Erziehern ausgesucht, vorbereitet, unterstützt würden. Wie viel reiner würde

---

Unterrichts sie übernehmen könne? Hier springt nun sogleich der Unterschied des synthetischen und analytischen Unterrichts hervor. Der letztere kann auf einer öffentlichen Unterrichtsanstalt nur solche Vorstellungsmassen treffen, die sich allgemein in der Erfahrung eines Jeden vorfinden, oder die auf der Schule selbst Allen dargeboten werden; hingegen bei weitem der grösste Theil dessen, was der pädagogischen Analysis bedarf, ist individuell, ist persönlich und erwartet den Privaterzieher. Ganz anders ist der Fall beim synthetischen Unterricht. Denkt man sich mehrere Privatlehrer, die denselben bei verschiedenen Individuen gleiches Alters in einen regelmässigen Gang gesetzt haben, so werden nach einiger Zeit diese Lehrer in einen so ähnlichen Fortschritt kommen müssen, dass wenigstens für viele Gegenstände die Mehrzahl der Lehrer überflüssig wird, dass der Vortheil des gemeinschaftlichen Unterrichts vorwiegt, dass es mithin rathsam wird, die Privaterziehung an eine Schule anzulehnen. Rückwärts sollte eigentlich die Schule in jedes ihrer Lehrfächer nur solche Lehrlinge aufnehmen, deren Interesse schon für den Gegenstand durch vorgängige Privaterziehung entscheidend gewonnen wäre, und nur *soviel* Lehrlinge in jede Klasse, als zugleich thätig und wachsam erhalten werden können. Dies würde zum Theil von der natürlichen Disposition des Lehrers abhängen. Auf der Schule wird also nur fortgesetzt, was zuvor schon eingeleitet und angefangen war. Und die Auffassung des Schulunterrichts, die allmählich hervortretenden Meinungen des Zöglings, seine Lectüre, sein Umgang u. s. w., würden eine fortgehende Bearbeitung durch den analytischen Unterricht, also durch den Privatlehrer nothwendig machen, der unaufhörlich das Werk der Schule ergänzen und berichtigen müsste. Je gewisser nun aber die Zusammenwirkung der Privaterzieher und der Schulen im allgemeinen zu den frommen Wünschen gehört: desto wichtiger wird die Frage, ob nicht wenigstens der synthetische Unterricht dem grössten Theile nach und schon von Anfang an von der Schule besorgt werden könne? — Unter Voraussetzung einer streng regelmässigen Einrichtung stelle ich mir dieses als möglich vor. Eine Vorschule nach geläuterten Methoden von Pestalozzi, Olivier müsste zuerst das Verstehen und den Gebrauch der Sprache sichern, die elementarischen Auffassungen von Raum und Zahl besorgen, und, was wesentlich hierher gehört, die combinatorischen Uebungen veranstalten. Kinder von 8 bis 9 Jahren würden nun auf der öffentlichen Anstalt zum Homer und zu den regelmässigen Anschauungsübungen geführt werden können, wenn nur die Schüler nicht alle Einem Lehrer zugetheilt würden, — denn zahlreiche Klassen vertragen sich mit diesen Anfängen nicht wohl, — wenn also der Anfang durch mehrere coordinirte Lehrer zugleich gemacht würde. Diese fände man auf einem schon blühenden Gymnasium unter den Schülern der ersten Klasse, denen nur Anleitung und Aufsicht zu Hülfe kommen müsste. Die Fortsetzung des Griechischen durch Herodot und Xenophon, die ersten Uebungen im Lateinischen, (die mehr Exercitien als Uebersetzungen sein müssen,) die Geographie, die Anfänge der Mathematik, nachdem das ABC der Anschauung Grund gelegt hat, dies Alles kann alsdann füglich in zahlreicheren Klassen getrieben werden, wenn nur wirklich in dem Geiste des erziehenden Unterrichts verfahren wird. Etwa nach zurückgelegtem vierzehnten Jahre mögen nun diejenigen, welche sich den Cameralien u. s. w. widmen wollen, anfangen in einer Nebenklasse, die 4—5 Stunden wöchentlich hat, besondere Uebungen im Zeichnen und Rechnen u. s. f. zu treiben. Etwas später mögen Uebungen im Sprechen und im Geschäftsstyl eintreten. (Die eigentlichen Uebungen des Styls gehören dem analytischen Unterricht,

sich nun die gründliche Gelehrsamkeit in einzelnen Fächern, die man von den Schulmännern mit Recht verlangt, abscheiden von der pädagogischen Gewandtheit und Umsicht, welche die erste Tugend

---

denn es sind Uebungen im Entwickeln der eigenen Gedanken und Empfindungen, welche in der Sprache einen unverfälschten und unverkünstelten Ausdruck erhalten sollen; dazu gehört ein Privatlehrer, oder es gelingt von selbst.) In den letzten anderthalb Jahren des Schulbesuchs müssen nun ein paar Nebenklassen benutzt werden für angewandte Mathematik, besonders Baukunst, Maschinenlehre, Technologie, mit Rückblicken auf Physik, Chemie, Naturgeschichte und Nationalökonomie. (Naturrecht, eine Wissenschaft, deren Existenz bezweifelt wird, und Anthropologie, eine unglückliche Mischung aus leichtem naturhistorischem und unendlich schwierigem metaphysischem Stoff, mögen immerhin von allen Schulen verbannt bleiben.) Während nun die künftigen Cameralisten in diesen Nebenklassen beschäftigt sind, bleiben die Theologen, Juristen, Mediciner und Philologen zum Theil versammelt in den Interpretationsstunden für schwierige lateinische und griechische Dichter und Redner, zum Theil gehen die Philologen in Uebungsstunden zum Lateinsprechen, und die Lehrlinge der höhern Facultätswissenschaften in die encyklopädischen Vorträge eines Jeden auf sein künftiges Studium. Hingegen Logik, Physik, Chemie, Lectüre neuerer Dichter, Trigonometrie mit ihrem Zubehör aus der mathematischen Analysis, und Universalgeschichte, deren Vortrag in 6 wöchentlichen Stunden während eines Jahres (nachdem längst zuvor das chronologische Skelet gelernt war) den Schulunterricht krönen würde, — diese Studien müssen das ganze Chor der jungen Musenfreunde beisammen halten, und nicht dulden, dass die Gemüther eben so auseinandergehn, wie die Aussichten auf den künftigen Beruf.

An einem solchen Gymnasium aber, dies ist der Hauptpunkt, würden fast nur diejenigen arbeiten können, die sich zuvor als Privaterzieher geübt, und eben so sehr durch methodische Genauigkeit, als durch Talent und Eifer ausgezeichnet hätten.

Damit das Gymnasium auch für den analytischen Unterricht wenigstens etwas leiste, könnte man vielleicht zwei oder drei Personen ansetzen, die keine Schulstunden zu geben hätten, sondern die Schüler einzeln zu sich kommen liessen, und nöthigenfalls in deren Wohnungen und Familien Eingang hätten. Ich will diese Personen *Repetenten* nennen, wiewohl sie nichts weniger als stundenweise repetiren, vielmehr gesprächsweise lehren, die eigenen Aeusserungen und Arbeiten der Zöglinge analysiren, folglich das Gelernte und Gedachte auf mannigfaltige Weise zu reproduciren und einige Productionen unter einander zu vergleichen und an vorhandene Muster zu halten behülflich sein sollen. Dass die Stelle dieser Repetenten nicht durch den eigentlichen Schullehrer vertreten werden könne, scheint aus drei Gründen zu erhellen. 1) Es gehört zum analytischen Unterricht eine feine Beobachtung des Lehrlings, wozu die Schullehrer in Nebenstunden schwerlich aufgelegt sein werden; von denen vielmehr zu wünschen ist, dass sie ihre Arbeit ganz dem synthetischen Unterricht widmen, durch geistreiche Erholungen aber sich vor Pedanterei hüten mögen. 2) Der analytische Unterricht verlangt Männer, die sich nicht etwa mit der Zeit an bestimmte Lehrformen gewöhnen, welches durch häufig wiederholten synthetischen Unterricht unfehlbar geschieht; jene Männer müssen sich im Gegentheil eine immer grössere Leichtigkeit erwerben, in jede Ansicht einzugehn, und jedem Individuum zur Entwickelung seiner Gedanken zu verhelfen. 3) Das Vertrauen der Lehrlinge wird immer in gewissem Grade abgestossen durch den Ernst der synthetischen Lehrstunden und durch die zuweilen nöthige Handhabung der Schuldisciplin. Und wäre dies nicht: so muss schon dem

der Erzieher ausmachen müsste. Endlich welcher Grad der pädagogischen Ausbildung würde in der ganzen Commune verbreitet werden, wenn die gewünschte Wechselwirkung zwischen Familien und Erziehern stattfände; wieviel würden alle Eltern lernen und wieviel sorgfältiger ihren Pflichten nachkommen.

So als Communalangelegenheit betrieben, würde die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein und die vielbesprochenen Vortheile der einen und andern Art vereinigen. In den grössern Städten müsste diese Einrichtung beginnen; in den kleinern könnte sie fortgehen; auf das Land aber und zu dem Volke herab müsste sich nicht sowohl die Einrichtung, als der dadurch aufgeregte pädagogische Geist verbreiten. Wir brauchen ihm dazu die Wege nicht vorzuzeichnen: er würde sie von selbst finden.

Schüler, indem er von dem in der Schule Gelernten *erzählt,* nicht zu Muthe sein, als ob er *aufsagte,* wie es unfehlbar geschähe, wenn er demselben Lehrer, von dem er lernte, wieder erzählen sollte. — Uebrigens werden die Repetenten nicht bei allen Schülern zu thun, noch weniger bei allen gleich *viel* zu thun haben. Die Genies bedürfen ihrer nicht, die ganz stumpfen Köpfe können nicht, und die sehr verschlossenen Menschen mögen nicht ihre Hülfe benutzen. Mittelbar, durch den Umgang der Schüler untereinander, wird jedoch auch für diese gesorgt, indem den offenen und fähigen Naturen ihre Gedanken und Gesinnungen, ihre Auffassungen aller Art zerlegt und verdeutlicht werden. Fragt man, woher die Repetenten zu nehmen seien, so antworte ich: eben daher, wo man die synthetisch Lehrenden findet, unter den vorzüglichsten der Privaterzieher. Die Zahl der letzteren wird zerfallen in solche, die den Lehrvortrag und bestimmte didaktische Formen lieben, und in andre, die ihrem Wissen und Denken keine Fesseln anlegen, es dagegen wohl nach Gelegenheit mit allerlei abwechselnden Einkleidungen schmücken mögen. Die letztern taugen nicht zum synthetischen Unterricht; sie sind aber die rechten Repetenten. Sie müssen durchdrungen sein von den Wissenschaften, sie müssen auch die Lehrform der Schule genau kennen; aber der Anblick junger Leute, die in der Lehrform festhängen, muss sie reizen, diese Gebundenheit in die höchst mögliche Freiheit und Gelenkigkeit zu verwandeln. Die nämlichen sollten billig Gemüth genug haben, um auch in Hinsicht der nöthigen Zucht (nicht Regierung) auf die Schüler ein wachsames Auge zu richten, damit sie den Privaterziehern so nahe kämen, als möglich. Ihre wohlthätige Wirksamkeit würde für reiche Familien ein Antrieb mehr, sich Privaterzieher zu verschaffen, die das *ganz* leisten möchten, was jene unter so Vielen nur zum Theil ausführen könnten.“ —

XIV.

UEBER DAS VERHÄLTNISS DER SCHULE ZUM LEBEN.

Vortrag, gehalten in der königlichen deutschen Gesellschaft in Königsberg am 18. Januar 1818.

Vorbemerkungen.

Hartenstein bemerkt *Werke* XI, S. X, der von Herbart in der deutschen Gesellschaft am Krönungstage, dem 18. Januar 1818 (dies ist das richtige Datum, nicht, wie a. a. O. und das. S. 388 angegeben wird, 1816), gehaltene Vortrag sei „vielleicht weniger aus eigenem Antriebe, als vielmehr, weil der Verfasser bei dergleichen Gelegenheiten oft mit grosser Gefälligkeit die Pflicht des Festredners zu übernehmen pflegte, geschrieben worden"; allein es ist eher Grund vorhanden anzunehmen, Herbart habe nach einer Gelegenheit gesucht, um sich über den in dem Vortrage behandelten Gegenstand: das Verhältniss der Wissenschaft zu Staat und Kirche auszusprechen, als dass er ihn zufällig aufgegriffen hätte. Es waren damals einerseits die bekannten, zunächst durch das Wartburgfest von 1817 provocirten Maassregeln im Anzuge, die sehr bald die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre bedrohten, andrerseits erweckte die Berufung des Freiherrn von Altenstein in das neu errichtete preussische Unterrichtsministerium, welche unter dem Eindrucke des Reformationsfestes am 3. November erfolgt war, die Hoffnung auf eine günstigere Gestaltung der Verhältnisse. Die Beziehungen des Vortrages auf diese Zeitumstände sind unschwer herauszufinden. Dass Herbart die Zeitlage mit gespannter Aufmerksamkeit verfolgte, zeigt eine Anzahl von kleinern Publicationen und einzelnen Aeusserungen, welche die Stadien jener Bewegungen begleiten und die Reflexionen des vorliegenden Vortrages weiterführen.

Als die berüchtigte Denunciation der deutschen Universitäten, welche 1818 der russische Agent Sturdza unter Mitwirkung Kotzebue's dem Aachner Congresse vorlegte, eine allgemeine Entrüstung hervorrief, nahm auch Herbart das Wort und vertrat in der Schrift *Ueber die gute Sache* (*Werke* IX, S. 133 f.) die Würde der Wissenschaft sowohl den bureaukratischen Tendenzen gegenüber, als gegenüber einer exaltierten Staatsphilosophie, welche nicht sowohl der stetigen und durch Mittelglieder erfolgenden Einwirkung der Schule auf den Staat, als vielmehr dem vielgeschäftigen Eingreifen der Männer der Schule in die Staatsangelegenheiten das Wort rede. Zur Vergleichung mit den Aeusserungen des Vortrages seien hier folgende Stellen ausgehoben.

„Freiheit der mündlichen und schriftlichen Mittheilung ist das entschiedenste Bedürfniss der öffentlichen Lehrer und Schriftsteller. Daher müssen sie alles anwenden, um sich ein so kostbares Gut zu er-

halten; und nicht minder sollten sie alles verhüten, was ohne Noth bei den Regierungen hierüber Bedenklichkeiten aufregen kann. Nun sind aber die Gegenstände, worüber am meisten und lebhaftesten öffentlich gesprochen, geschrieben, gestritten wird, gerade von der höchsten Wichtigkeit für den Staat und die Kirche. Beide würden unaufhörliche Erschütterungen leiden, wenn jede in Umlauf gesetzte Meinung ernstliche Folgen hätte. Soll die Rede frei sein, so müssen die meisten Worte verhallen; der Staat rechnet darauf, dass sie verhallen werden. Die Schriftsteller wissen dies und dürfen sich darüber nicht wundern. „In der Mitte aller Irrthümer wird allein das Wahre sich halten; denn wider einander streitend, vernichten die Irrthümer sich selbst" — das ist die Voraussetzung, wovon der Staat und die Schriftsteller gemeinschaftlich ausgehen, wenn jener bewilligt, was diese verlangen." (a. a. O. S. 135.)

„Auf die Frage: *was die gute Sache sei?* lässt sich im Allgemeinen in der Kürze nichts Besseres antworten, als was Platon im vierten Buche der Republik so vortrefflich entwickelt hat: *τὸ τὰ αὑτοῦ πράττειν.* „Jeder thue das Seine." Die *Vielgeschäftigkeit* dagegen ist die *schlechte* Sache! Wenn aber die Philosophen nicht bloss für andere, sondern auch für sich weise sein wollen, so dürfen sie nicht vielgeschäftig sein; also müssen sie damit anfangen, sich vor allem unruhigen Drängen nach Wirksamkeit zu hüten; sie müssen anerkennen, dass Geschäftsführung im Staate eine ganz andere Geistesrichtung und Uebung voraussetzt, als Erweiterung des speculativen Wissens; dass die anhaltende Betrachtung des Uebersinnlichen und des Allgemeinen nicht ohne Verlust an Umsicht und Schnellkraft des Blickes für die irdischen, besondern, individuellen Angelegenheiten möglich ist — mit Einem Worte, sie müssen die Anwendung und Ausführung ihrer Grundsätze Andern überlassen. Die Theilung der Arbeit sondert immer mehrere Fächer der menschlichen Thätigkeit von einander, je weiter und höher der Mensch strebt. Heutiges Tages haben die Philosophen mehr als jemals dafür zu sorgen, dass es an Kräften zur Fortsetzung der angefangenen Forschungen nicht fehle und daneben können sie sich um die Angelegenheiten des Augenblicks gar wenig bekümmern" . . . (a. a. O. S. 142.)

Damit ist die Aeusserung in der zweiten Ausgabe des *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie* 1821 (*Werke* I, S. 58) zu vergleichen:

„Viele finden die Philosophie darum interessant, weil sie mit Hülfe derselben richtiger und bestimmter über die Angelegenheiten der Zeit, besonders des Staates und der Kirche, glauben urtheilen zu können. Nun ist zwar gewiss, dass derjenige seinem Urtheile am meisten trauen darf, der am meisten und am tiefsten gedacht hat, falls er nämlich hiemit auch Erfahrung und Beobachtungsgeist verbindet. Allein auch hier müssen sich die philosophischen Resultate von selbst darbieten; sie müssen nicht gesucht, nicht erschlichen werden; und der Denker muss sie zu seinem eignen Gebrauche behalten; niemals aber unternehmen, unmittelbar auf das Zeitalter einzuwirken. Das ist eine Anmaassung, so lange noch die verschiedenen Systeme der Philosophie einander

widerstreiten. Und die Folge ist, dass Staat und Kirche anfangen, die Wissenschaft zu fürchten und deren freie Ausbildung zu beschränken. In diese Gefahr wird zu allen Zeiten jeder einzelne Philosoph die übrigen setzen, sobald er vergisst, dass nicht die Zeit, sondern das Unzeitliche sein eigentlicher Gegenstand ist. Nur die höchste Anspruchslosigkeit kann den Denkern ein so ruhiges äusseres Leben sichern, als nöthig ist, um der Speculation ihre gehörige Reife zu geben. Und nur vereinigte Kräfte, gleich denen der heutigen Mathematiker und Physiker, die sich Jeder ganz auf ihre Wissenschaft legen und die meistens einträchtig zusammenarbeiten, können eine so grosse Wirkung hervorbringen, die heilsam und von selbst allmählich und durch viele Mittelglieder auf das Ganze der menschlichen Angelegenheiten übergeht."

Als zu Anfang des Jahres 1819 die That Sand's die ernstesten Gefahren für die Lehrfreiheit heraufbeschwor und das Verhältniss von Wissenschaft und Staat auf lange zu verschieben drohte, sprach Herbart die Ansicht aus, die Wissenschaft, insbesondere die Philosophie, die man für jene That verantwortlich zu machen geneigt sei, müsse ihre Stimme lauter denn je erheben, da nur in ihr die Heilmittel gegen die zu Tage getretenen Verirrungen liegen. Er hielt daher im Sommer dieses Jahres seine Vorlesungen über praktische Philosophie ausnahmsweise öffentlich und liess zudem den einleitenden Vortrag im Druck erscheinen. (*Werke* IX, S. 167 f.) Der Anfang desselben finde hier seine Stelle.

„Das System der praktischen Philosophie, welches ich, meiner langen Gewohnheit gemäss, in diesem Halbjahre wiederum vortrage, wurde niedergeschrieben und öffentlich durch den Druck bekannt gemacht zu einer Zeit, da ich in Göttingen als Unterthan des Königs Hieronymus Napoleon lebte und lehrte. Mit andern Worten, es erschien mitten in der Zeit der hoffnungslosesten Schmach, welche Deutschland jemals erduldete. Was damals die Zeitgenossen nicht mehr erleben zu können meinten, geschah bald; Deutschland wurde erlöset vom fremden Joche. Glauben Sie vielleicht, diese Veränderung hätte gewirkt auf meine Lehrsätze vom Recht und der Pflicht, vom Staate und seinen wesentlichen Einrichtungen? Sie würden sich irren. Als mein Buch erschien, war der westphälische Despotismus noch nicht reif genug, um einem Lehrer, der nur allgemeine Betrachtungen anstellte, Zwang aufzulegen; daher konnte ich in meine kurzen Worte alles das einhüllen, was jemals, auch in der freiesten Zeit, im ausführlichen mündlichen Vortrage auseinanderzusetzen mir Bedürfniss geworden ist und noch werden wird. Und bemerken Sie wohl: damals genossen die deutschen Universitäten überall, auch im Auslande, einer sehr hohen Achtung, durch welche sie gegen Machtgriffe geschützt waren. Niemand glaubte einen Vorwand finden zu können, um sie in ihrer alten Freiheit des Lehrens und Lernens zu kränken. Der grosse Napoleon fürchtete, Deutschland — das damals so geduldige Deutschland! — aufzuregen, wenn er die Universitäten angriffe. Soviel wirkte der unbescholtene Ruf, dessen sich unsre Hochschulen erfreuten! Seitdem nun hat sich

manches Jahr herumgewälzt, mit allem dem Reichthum der mannigfaltigsten Begebenheiten, um derenwillen man oft gesagt hat, unsre Zeit presse Jahrhunderte zusammen in Jahrzehende. Und dass ich in diesen Jahren des Wechsels meine praktische Philosophie, die zwar immer dieselbe blieb, mit wechselnder Stimmung, wechselnder Hoffnung vortragen musste, können Sie leicht denken. Doch niemals, selbst in den trübesten Tagen, niemals habe ich beim Anfange dieser Vorlesungen eine solche Beklommenheit empfunden wie jetzo."

Nach Hinweisung auf das erschütternde Ereigniss des Tages fährt er fort:

„Wer ist der Thäter? Ein Studierender. Und wo sucht man den Grund der That? In dem Geiste, der jetzt auf den Universitäten herrschen soll. Und wen macht man desshalb verantwortlich? Die akademischen Lehrer. Und in welcher Facultät sucht man die Irrlehrer? In der philosophischen. Dahin ist es gekommen! Ein Trugbild von heroischer Tugend hat einen einzelnen Jüngling verleitet — wir hoffen wenigstens bis jetzt, es sei ein Einzelner; darum verklagt man die Freiheit des Denkens und Lehrens, ohne welche bald die Philosophie wird in Vergessenheit gerathen müssen. Gleichwohl ist es sehr gewiss, dass eben nur die Philosophie vermag, die schwankenden Meinungen festzustellen und das Paradoxon zu lösen, wie eine That, an der jede Entschuldigung scheitert, hervorgehen konnte aus Gesinnungen, die eine wahre moralische Energie zu bezeichnen scheinen. Es ist gewiss, dass eben jene heilloseste Verschwendung der edelsten Gemüthskräfte, die wir betrauern, durch die nämliche Wissenschaft, welche zu lehren mir hier obliegt, ohne viel Mühe hätte in wohlüberlegte Sparsamkeit können verwandelt werden, vielleicht mit Verlust an falscher Grösse, aber mit Gewinn an wahrer Würde, die sich nur auf Unschuld und Reinheit gründen kann . . . Ich achte mich berechtigt ebenso sehr als verpflichtet, unter den gegenwärtigen Umständen meine praktische Philosophie nicht etwa leiser vorzutragen, als sonst, sondern noch lauter, ja so laut und so öffentlich, als es ohne Zudringlichkeit und Anmaassung nur möglich ist . . . Wenn ich die Thüren meines Lehrzimmers für diesen Sommer so weit als möglich öffne, so wird man mich wohl nicht anklagen, als hätte ich mir und meinen Vorlesungen eine übertriebene Wichtigkeit beigelegt. Ich will weiter nichts, als die Veranlassung zum Nachdenken über die wichtigsten Angelegenheiten des Lebens so öffentlich als möglich darbieten."

In dieselbe Zeit fallen wahrscheinlich die folgenden Marginalien, welche Herbart seinem Exemplare der *Allgemeinen praktischen Philosophie* zufügte, *Werke* IX, S. 445. 443. 448:

„Die Zukunft entsteht aus der Meinung. Verschiedene Meinung giebt ungewisse Zukunft, weil das Ende des Streits nicht abzusehen. Also: *haltet an der Wahrheit!* also auch an den *wahren Kräften*, in Bodencultur, Gewerbe, Handel, Kunst, Wissenschaft, Religion, Sittlichkeit — in der Familie, in den Communen; — ohne Ueberspannung

durch Eigensinn, ohne Schwindelei. Wollet nichts im Staate, was nicht den vorhandenen Kräften entspricht. Keine unsichere Neuerung! Wollet nicht mehr wirken als ihr könnt. Kein unwahres Veraltetes! Seid bereit zum Zusammenwirken, aber wachsam gegen jeden Trug.“ —

„*Die Wissenschaften müssen die Grundlage der Regierung ausmachen.* Dazu muss das Publicum die *Schule* haben, so dass es sich ihr unterordnet. Die Beamten müssen durch den Einfluss und die Autorität der Familienhäupter von Jugend auf *gebildet* werden. Der Unwissende darf keine Ansprüche machen; er muss lernen. Humanitätsbildung muss im geselligen Leben überall vorherrschen.“ —

„Es ist vorerst Gemeingeist, der alle ächte Gesellschaft stiftet. Aber dieser kann sehr verschieden, durch hervorragende Personen oder durch Objecte eines allgemeinen Strebens oder durch Noth hervorgerufen sein und — er durchdringt nicht unmittelbar die Dienenden, die nur als Werkzeuge mitwirken. Aus ihm entstehen Formen und Dogmen; und allmählich eine starre Herrschaft derselben. Von ihm sucht man sich zu befreien, wenn andere Umstände einen andern Gemeingeist erzeugen. Nun führen aber die Versuche nicht immer zu einem wirklich bessern Zustande; dann fühlt man sich von einer Nothwendigkeit befangen, die man nicht kennt, und daraus entsteht wachsende Spaltung der Meinungen. Der Gemeingeist leidet, der Staat ist *ungesund* (im psychologischen Sinne). *Wahres Wissen* wird die Einhelligkeit wieder erzeugen, und mit ihr den dauernden Gemeingeist. Indem wir daran glauben, dass die Menschheit zum Fortschreiten geschaffen sei, setzen wir nothwendig voraus, dass ein hinlänglich bestimmtes Wissen könne gewonnen und verbreitet werden, um solche Einhelligkeit zu erlangen, bei welcher Formen und Dogmen nicht mehr aufgedrungen, sondern allgemein als richtig anerkannt und im Ganzen gern befolgt werden. Dies ist durch's *Christenthum* in den Hauptzügen schon geschehen, daher im Ganzen die Ueberlegenheit der unter dem Einflusse des Christenthums gebildeten Staaten.“ —

Auf das Verhältniss der Wissenschaft zum politischen Leben kam Herbart noch einmal eingehender zu sprechen bei Gelegenheit der bekannten Göttinger Ereignisse vom Jahre 1837. In der Schrift *Erinnerung an die Göttinger Katastrophe* (*Werke* XII, S. 319 f.), welche, wie er testamentarisch verordnet hatte, erst nach seinem Tode 1842 als Manuscript gedruckt wurde, rechtfertigt er sein Verhalten bei jenen Vorgängen, welches seitens der exilierten Professoren hartem Tadel unterzogen worden war, und zeigt, dass es mit Nothwendigkeit aus seiner ganzen Denkrichtung folgte. Er erblickt in den Universitäten das Dauernde gegenüber dem wechselnden politischen Leben sammt seinen Verfassungen, und eine köstliche historische Errungenschaft, die durch den Kampf der politischen Parteien in keinem Falle geschädigt oder in Frage gestellt werden dürfe. Es heisst a. a. O. S. 333:

„Die heilige Schrift und das *corpus juris Romani*, Hippokrates, Platon und Aristoteles mögen hinreichen, um auf die vier Facultäten

und deren bleibendes Fundament hinzuweisen. Es ist nicht nöthig, noch an Euklides und Newton, an die gesammte Philologie und Geschichte zu erinnern. Keine Verfassung ruhet auf solchem, so altem Grunde... Wenn das deutsche Universitätsleben erstirbt, welche Nation wird es wieder schaffen? Etwa jene andern, welche durch politisches Leben hervorragen? Warum haben sie denn keine solchen Universitäten hervorgebracht, geschützt, benutzt, festgehalten, ausgebildet? Jene alten Fundamente besitzen sie ja gemeinschaftlich mit uns! Der wahre Grund liegt gerade in ihrem politischen Leben. Dies wirft ihre geistige Existenz in die Zeit, macht ihre Gedanken zur Beute des Augenblicks, raubt ihnen die innerliche Musse, für welche die Vergangenheit ein stehendes Schauspiel, Altes und Neues nur durch seinen Werth verschieden sein muss. Es ist nicht meine Sache, zu beurtheilen, was und wieviel an dem politischen Leben der Deutschen zu verbessern sein möge. Nur das sage ich: nach dem politischen Leben darf sich der Geist der Universitäten nicht modeln. Denn die Universitäten haben den Grund ihres Wesens in den Wissenschaften; diese aber sind wie alte Bäume, deren jährlicher Wachsthum selbst im besten Zunehmen doch immer gering bleibt gegen das, was sie längst waren. Darum ist es gänzlich falsch, zu meinen, voran gehe die Verfassung, hintennach komme die Universität. Nicht also! Sondern die Universität braucht ruhige Musse und Lehrfreiheit; dass ihr Beides vergönnt bleibe, ist zu bezweifeln, wo die Universitäten für ein Princip der Unruhe gehalten werden."

Ueber das Verhältniss der Schule zum Leben.

Das grosse hundertjährige Fest, womit das vorige Jahr sich schmückte, liegt nun hinter uns: gewiss aber bleibt ein Nachklang von so mannigfaltiger Feier noch jetzt in jedem von uns zurück. Ganz vorzüglich haben die Schulen sich den herrlichen Zeitpunkt angeeignet; sie haben sich erinnert, was Luther für sie gewirkt und gewollt; sie haben sich des Gedankens erfreut, dass die Reformation selbst zum Theil eine Wirkung der *Schule* im weitesten Sinne des Worts gewesen; wie es denn wohl unleugbar ist, dass die Wiederherstellung der Wissenschaften das grösste Phänomen war, aus welchem die Kirchenverbesserung als der hellste Lichtpunct hervortrat. Ein edles Selbstgefühl derer, die sich fähig fanden die heiligen Urkunden zu lesen und zu verstehen, sagte ihnen, dass sie der hierarchischen Auslegung eben so wenig bedürften, als sie vor einem Bannstrahl zu erschrecken und von einem Ablassbriefe sich etwas zu versprechen hätten. Eben dieses Selbstgefühl hat sich bis auf unsre Zeiten in den Schulen erhalten, wo Sprachkunde, Geschichte, und mancherlei Hülfswissenschaften, fortwährend an Umfang und Tiefe gewinnend, dafür sorgen, dass niemals wieder Unwissenheit sich in Unmündigkeit, und diese sich in träges Erdulden einer zudringlichen und eigennützigen Vormundschaft verwandeln könne. Auch ist eine höhere Art von Sprachkunde unter uns im Werden begriffen; nicht mehr ganz unverständlich ist uns das grosse Buch der Natur; es haben Beobachtung, Rechnung, Forschung aller Art sich um die Wette bemüht, die Gesetze der Weltordnung von einigen Seiten kennen zu lernen, und wer darf behaupten, dies Streben sei gänzlich misslungen? Wer wird es wagen, die Verdienste eines Galilei, Corpernicus, Keppler, Newton, Lavoisier, Davy, in Schatten zu stellen? Gar Vieles liesse sich hier hinzufügen; aber das Gesagte reicht hin zur Erinnerung, dass mit gerechter Freude die Schule an ihre eigene Wirksamkeit denken durfte, indem die allgemeine Freude laut ausbrechend die Zeit und den Mann verkündigte, dem für wiedererrungene Geistesfreiheit der erste und der grösste Dank gebührt.

So mag es sich denn auch jetzt wohl schicken, einmal wieder die alte Frage nach dem Verhältniss zwischen der Schule und dem

Leben zu besprechen; nicht um etwas Neues zu sagen, sondern eher darum, weil der Strom der wechselnden Meinungen, der so gern die eben an's Licht getretene Wahrheit überschüttet und eine eben gewonnene Ordnung wieder umkehret, es zuweilen rathsam macht, auch das Bekannte zu wiederholen und es allenfalls in andre Worte zu kleiden.

Nicht für die Schule zu lernen, sondern für das Leben, gebietet ein alter Spruch;[1] der wohl, zum Widerspruche reizend, uns bewegen könnte zu fragen, wo denn das wahre Leben zu finden sei, ob in dem zeitlichen Wechsel von Lust und Schmerz, Geschäft und Abspannung, oder vielmehr in der Erhebung über die Zeit, in der Betrachtung des Bleibenden, im Streben nach ewig wahrer Erkenntniss, im Anschauen des Guten und Schönen, wie es der Schule in soweit zukommt, als die menschliche Natur es gestattet. Doch hüten wir uns zu übertreiben! Gar Manche loben das Ewige, die nicht wissen, was die Zeit werth ist. Zeitlich ist alle Gelegenheit; auch die, welche der edle Mensch benutzt, um Bleibendes zu wirken; auch die, welche den Funken schlägt, durch den in des charakterlosen Jünglings Brust die edlen Triebe zuerst entzündet werden. Des Wechsels bedarf der Mensch, um sich zu entwickeln und zu bilden; versuchen muss er sich, versuchen muss ihn die Welt; denn nur in der Mitte des Handelns und des Leidens entspringt jene Selbständigkeit, die, *nachdem sie da ist,* sich als dauernd, als beharrend, allem fernern Wechsel innerlich entgegenstemmt. Daher können wir die Schule nicht preisen auf Kosten des Lebens; der Schüler soll ein Mann werden: und den Mann macht das Leben gerade insofern, als es der Schule entgegensteht. Die Weisen der Schule sind selbst Männer geworden durch's Leben; auch sie mussten wandern und irren, sie mussten gar manches Gedränges sich erwehren, bevor der sichere Wohnsitz sie aufnahm, in welchem sie nunmehr der Zeit nachforschen, die ehedem sie geprüft hat. — Doch darf auch derjenige sich glücklich nennen, der die Ruhe einer solchen Wohnung erreichte. Nicht alle Ruhe hält uns empor über dem Wechsel; vielmehr giebt es ein langweiliges Ruhen, ein *ungeduldiges* Ruhen, dem die leeren Augenblicke einzeln fühlbar werden, wie kleine Stacheln, die zur Veränderung der Lage anspornen. Wer sich zu sehr gewöhnte an die Reizungen des Ungleichen im Leben, wer im Umtriebe der Geschäfte oder Genüsse seine ganze Kraft aufwendete, der kennt sich nicht mehr, wenn er längere Zeit allein bleibt; dem stockt das innere Leben beinahe zugleich mit dem äusseren: er ist ein Mann, aber nur für die Welt, deren der Mann in der Schule nicht bedarf.

---

[1] Zu dem Folgenden vergleiche man die nähere Ausführung in der *Allg. Pädag., Päd. Schr.* I, S. 450 f., und Allihn *Ueber d. Verhältniss der Schule zum Leben.* Halle 1848.

Also aus der Schule ins Leben, und wieder zurück aus dem Leben in die Schule; das wäre wohl der beste Gang, den Jemand gehen könnte. Wenn aber dieses die Umstände nicht gestatten, wenn einmal, den gesellschaftlichen Formen gemäss, der Schulmann und der Weltmann zwei bestimmt geschiedene Personen sind, die ihre Plätze nicht füglich mehr umtauschen können: werden wir dann einen deutlichen, innern Vorzug des Einen vor dem Andern nachweisen können? Wohl schwerlich! Denn Beide tragen alsdann gleichviel bei, um ein Zwiefaches aber Verbundenes in der Gesellschaft darzustellen und in Wirksamkeit zu erhalten; wie denn dieses so oft in den menschlichen Verhältnissen sich findet, dass, nachdem die Arbeiten getheilt sind, jeder auf den Andern rechnet, der seine Thätigkeit ergänzen muss, damit sie nicht, für sich allein genommen, ein unnützes Bruchstück werde.

Ist der Weltmann zugleich Staatsmann: dann gewinnt er freilich unfehlbar ein äusseres Uebergewicht, als Folge von dem Vorrange des Staats vor der Schule. Denn wie sollte es möglich sein, dass der Staat, nachdem er einmal vorhanden ist, etwas über sich duldete? Er muss vielmehr, seiner Natur gemäss, alles Andere sich unterordnen. Man erkennt den Staat an der Macht, die in ihm wirkt; und den Staatsmann an dem Theile der Macht, der *durch* ihn wirkt. Nun kann aber die Macht auf Einem Boden nur eine einzige sein; mehrere Mächte, einander widerstrebend, würden in Krieg gerathen, möchte es auch nur ein heimlicher und schleichender Krieg sein; man würde es zweifelhaft finden, welche von ihnen die stärkere sei, und schon der Zweifel an der Ueberlegenheit der Macht hebt ihre Wirkung auf, das heisst, er vernichtet sie, und mit ihr den Staat.[2] Wenn demnach die Schule mit der Natur des letztern nicht unbekannt ist, — und es soll ihr ja die Staatsweisheit nicht fehlen, — so wird sie selbst sich ihr Verhältniss zum Staate so denken, dass es äusserlich als ein untergeordnetes erscheint, dass also, wenn der Staat befiehlt, die Schule gehorcht, und was jener nicht dulden will, diese vermeiden muss. Jedoch hiemit ist nur eine Entscheidung *für den Augenblick,* und für *jeden einzelnen Fall,* vorhanden; *ein ganz anderes Verhältniss liegt in der Tiefe verborgen.* Wer die Früchte der Erde geniessen will, der muss sich hüten, dass er die grünenden Fluren nicht verwüste; denn

---

[2] Vgl. *Allg. prakt. Phil., W.* VIII, S. 129. „Macht ist nicht mehr Macht, wenn sie auf dem Boden, wo sie wirken soll, nicht allein wirkt. Der zweifelhafte Kampf mehrerer Mächte würde nichts schützen. Haben daher mancherlei Gesellschaften sich auf demselben gebildet, oder laufen auch nur theilweise die Sphären derselben durcheinander: so folgt sogleich, dass nicht jede dieser Gesellschaften, einzeln für sich genommen, eine Macht errichten und sich dadurch schützen kann; sondern dass der ganze Boden, so weit die einander durchkreuzenden Gesellungen reichen, von der nämlichen Macht muss beherrscht werden.“ Näheres *W.* VI, 27 f.

kein Machtwort kann das ersetzen, was der freigebige Boden von selbst darbietet, wenn man ihn ungehindert wirken lässt. Wohl ist es möglich, einen ausgewählten Samen in umgepflügtes Land zu streuen; aber dass nun der Samen keime, wachse, Blüthen und Frucht bringe, dies muss geduldig erwartet, es kann nicht *befohlen* werden. Die Anwendung hievon liegt vor Augen. Weiss der Staat, wie sehr er der Schule bedarf, so wird er sich hüten, ihre innere Thätigkeit zu stören, wenn er gleich ihr äusserliches Benehmen unter beständiger Aufsicht hält. Wie gross aber, und wie dringend das Bedürfniss sei, welches dem Staate die Schule wichtig macht: dies wird wohl kein Staatsmann verkennen, der jemals sich ernstlich die Frage vorlegte, worauf denn am Ende alle Macht, alle Wirksamkeit des Befehls im Staate beruhe? Auf welchem Baume wohl eigentlich die Scepter wachsen, mit denen die Könige regieren? Ob die Natur etwa unmittelbar die Herrschergewalt erzeuge? Ob eine herculische Stärke, ein riesenmässiger Wuchs die wahren Gründe der Nothwendigkeit seien, womit an das Wort, an den Wink des Mächtigen die That und das Leiden sich anknüpft? Nichts von dem Allen! Die Meinung ist es, oder vielmehr ein wundervolles Gewebe von Meinungen der Menschen, was dem Herrscher wie ein Nervensystem angewachsen, ihm die Muskeln so vieler Diener, ja die Geister so vieler Gehülfen aller Art unterthänig macht, dass sie vollbringen was er will, oftmals während er noch zweifelt, ob er will, oder wie er es eigentlich will? [3] So dient auch der Leib des Menschen seinem Geiste; so fliegt Ein Wunsch in hundert Gelenke zugleich, so lange die Stimmung der Nerven gesund ist; wird sie aber krank, dann hört dieses Wunder auf, und ganz andre, ganz entgegengesetzte Wunder kommen zum Vorschein. Etwas Aehnliches begegnet im Staate, wenn die Meinung krank wird. Wie sorgfältig haben daher die neuern grossen Herrscher, denen dies Geheimniss bekannt war, die Meinung bearbeitet! Wie künstlich haben sie oftmals Wahrheit und Dichtung vermengt, um die Menschen in dem Gedanken zu erhalten, der Gehorsam sei nothwendig und heilsam, nämlich der Gehorsam gegen *sie,* die Herrscher, wenn sie schon mit eisernem Scepter regierten. Wer denkt hiebei nicht an Napoleon, und an das *bureau de l'opinion publique!* Und wer erinnert sich nicht an die kaiserliche Universität, die nichts anderes war, als eine Schule in Fesseln; an die alten Autoren, die in eine kaiserliche Domaine verwandelt, ihres unsterblichen Lebens ungeachtet sich wie leblose

---

[3] Vgl. *W.* IX, S. 223. „Jedes Volk muss an seine Obrigkeit glauben, so lange es kann; denn es bedarf ihrer. Der Glaube ist ein praktisches Postulat, das heisst, er geht dem Beweise voran, ja er braucht keinen eigentlichen Beweis, sondern nur Bestätigung" . . . Macht und Ansehen, die nothwendigen Grundlagen der Obrigkeit, sind allemal für den Staat etwas Vorgefundenes, das, wenn schlecht gehütet, zwar bald zerstört, aber niemals nach Willkür wieder geschaffen werden kann", und das. S. 207.

Grundstücke sollten benutzen lassen. So suchte der Staat die Schule zu beherrschen, weil er wusste, wie sehr sie auf die Meinung wirkt, wie tief sie eben dadurch, selbst unabsichtlich, in die *Bedingungen des Machtgebrauchs* hineingreift. Aber so *lässt* sich die Schule *nicht* beherrschen: am wenigsten *vom Staate*. Denn sie ist alt, der Staat aber bleibt immer jung. Die Jahre, die auch der älteste Herrscher zählt, sind gegen das Alter der Schule immer nur Kinderjahre, und die des ältesten Herrscherstammes nur Jünglingsjahre. Im Staate wechseln die Menschen; in der Schule wechseln zwar auf der Oberfläche die Meinungen, aber in dem Boden bleiben die Wurzeln und die Stämme der Meinungen grösstentheils die nämlichen. Darum wirkt in der Schule eine beharrliche Kraft, deren Erzeugnisse der Staat wohl zum Theil benutzen oder verderben, deren Natur er aber nicht umschaffen kann. Dies sei genug gesagt, um daran zu erinnern, dass es zwischen Staat und Schule, vermöge des Einflusses der letztern auf die Meinung, ein Verhältniss der Abhängigkeit giebt, welches gegenseitig ist, und dessen sich nach Belieben zu bemächtigen der Staat ganz vergebens versuchen würde.

Es bleibt noch übrig, die Kirche neben die Schule zu stellen; die Kirche, die unter den Formen des gesellschaftlichen Lebens beinahe eben so wichtig ist, als der Staat. Aber wie sollen wir in diesem Verhältnisse uns die Kirche denken? Will sie als eine ausgebildete Hierarchie vorgestellt sein, die den Glauben, die Lehre, und den Cultus streng bewacht; die jedes Glied ihrer Gemeine unter genauer Aufsicht hält, um das Seelenheil mit ähnlicher Pünktlichkeit zu besorgen, wie eine gut eingerichtete Armenanstalt darauf sieht, dass dem Fähigen Arbeit, dem Unfähigen Brod, dem Kranken Arzenei gereicht werde? Ich wünschte zu dieser Vergleichung keine Veranlassung gefunden zu haben; auch liegt dieselbe wahrlich nicht in dem, was die Kirchen jetzt sind, sondern in dem, was nach einigen laut gewordenen Vorschlägen daraus würde gemacht werden.[4] — Die Kirche hat ihre ewige Grundlage im Bedürfnisse des Glaubens an Gott; welches so allgemein ist, dass weder die Schule, noch der Staat sich demselben entziehen könnten, wenn es ihnen auch einmal einfiele, einen Versuch der Art zu machen. Aber der Glaube ist seiner Natur nach etwas Schwebendes, welches mit tausendfachen Verschiedenheiten der Gemüthslage in beständiger Wechselwirkung sich befindet.[5] Dass der Glaube nicht zu heftigen Schwankungen

---

[4] Ueber Herbart's Stellung zu den hierarchischen Tendenzen in den protestantischen Kirchen jener Zeit s. *W.* I, S. 483; IX, S. 159 f.

[5] Vgl. in den Aphorismen zur Religionslehre *W.* IV, S. 612: „Die Religion des Menschen ist wie er selbst. Die da schauen, dichten, denken, schwärmen, fühlen wollen: jeder verehrt Gott auf eigne Weise. Die Sitten der Zeit und des Landes zeigen sich am meisten in Tempeln, Kirchen, Moscheen. Der Stempel der Zeit prägt sich am kenntlichsten aus in den Bildern des Ewigen. Die Beobachter der Zeiten werden eben dadurch über

gereizt werde, dies zu verhüten ist gewiss wohlthätig, so lange nicht irgend ein vorhandenes Missverhältniss eine Abänderung, eine Reformation unvermeidlich herbeiführt. Längst aber hat die Kirche es sich selbst gesagt, dass sie auch vielen Spielraum lassen müsse, damit nicht ein unfreiwilliges äusserliches Bekenntniss die Stelle des Glaubens einnehme; ein tödtender Buchstabe statt des lebendig machenden Geistes. Und mit derjenigen Kirche nun, welche *das wohl erwogen hat,* kann die Schule im Allgemeinen kaum anders, als in einem freundschaftlichen Verhältnisse sich befinden. Mag immerhin unter den Freunden eine Ungleichheit eingetreten, mag immerhin der eine vornehmer geworden sein, weil er einer viel grösseren Anzahl von Menschen sich unentbehrlich machte, die ihn erheben, ihn köstlich ausstatten, die jedes seiner Worte als Rath befolgen, als Trost verdanken, während der andre zu der Menge zu reden nicht versteht, und nur in einem engen Kreise sich bewegt: dies wird die Gesinnung nicht ändern, womit beide einander seit langer Zeit zu umfassen gewohnt sind. Viel schlimmer wäre es, wenn einer dem andern durch Zudringlichkeit sich lästig machte. Sehr schlimm, wenn die Schule sich's einfallen liesse, den Glauben, der lange vorhanden ist, von neuem hervorbringen zu wollen, wenn die mehrern Schulen, sofern es deren giebt, unter sich wetteifernd versuchten, welche von ihnen wohl am meisten Einfluss auf die Kirche gewinnen könne.[6] Wird so etwas unternommen: dann erhebt unfehlbar die Kirche sich mit Stolz, und lässt es fühlen, dass sie ihre Anhänger nach Millionen zählt, wo die Schule deren nicht Hunderte nachweisen kann; sie lässt es fühlen, dass sie in die Gemüther unmittelbar eingreift, zu welchen jene den langen Umweg durch den Verstand so oft vergeblich sucht. Und so straft sie, mit Recht zugleich und mit Kraft, den Vorwitz der Schule. Doch wolle auch sie sich hüten, sich einzumischen in die Verhandlungen der

---

alle Bilder hinausgetrieben, sie befragen die Schulen der Philosophen und vernehmen auch hier nicht einerlei Antwort. Möchten sie die Natur und ihr eignes Herz befragen! Von daher kommt auch der Schule, was sie etwa weiss. Und wenn es der Schule schwer wird, für das Höchste einen festen Blick zu gewinnen: so muss es demjenigen noch schwerer werden, der auch nicht das Erste beachtete, wovon die Schule ausgeht."

[6] Sehr streng beurtheilt Herbart die damalige Sucht, philosophische Theorien mit kirchlichen Ausdrücken zu schmücken (*W.* IX, S. 158). „Wer vom Altare die geweihten Gefässe nimmt, heisst ein Kirchenräuber. Wer aber sich scheut vor der Vergleichung mit einem solchen Verbrecher, der hütet sich nicht bloss, der Kirche etwas zu entwenden, sondern auch, irgend ein Geräth derselben unnützer Weise zu berühren, vollends, es zu irgend einem Privatgebrauche zu benutzen. Die Kirche hat aber keine goldenen oder silbernen Gefässe, die ihr gleich wichtig wären, wie die Worte und Ausdrücke, in welche sie gewohnt ist, ihre Gedanken niederzulegen .... Sie kann nicht erlauben, dass die Worte: *Erlösung* und *Heiland* irgend Jemandem zu seinem Privatgebrauche dienen, sondern diese Worte müssen stets ganz genau im kirchlichen Sinne genommen werden."

Schule, und die Kreise zu zerrütten, die *sie* nicht gezeichnet hat. Denn sie bedarf manches stillen Dienstes, bald um die Gefühle des frommen Glaubens mit einem gewissen Grade von Deutlichkeit des Gedankens auszusprechen, bald um dem Aberglauben seine Götzen umstürzen, dem Unglauben seine Waffen entwinden zu können, bald endlich um auch der Wahrheitsliebe derjenigen zu genügen, die zu wissen wünschen, warum der Glaube älter sei, als die Einsicht, und warum er sich nicht längst schon ganz in Einsicht verwandelt habe. Alle solche Dienste kann nur die Schule leisten; also ist von derselben zwar nicht viel zu fürchten, aber Manches zu hoffen, was verweigert werden kann, wenn die Bereitwilligkeit, mit der es sich darzubieten pflegt, durch Kränkung und Zurückstossung eine Verminderung erleidet.[7] Soll die Freundschaft bestehn: so müssen beide Theile die gehörige Rücksicht gegeneinander beobachten; und Niemand muss sie zu nahe zusammendrängen, oder die Vorzüge der einen durch Zurücksetzung der andern gelten machen wollen; sonst wird Reibung erfolgen, die mit Trennung endigt.[8]

Die Unvollkommenheit der flüchtigen Umrisse, in welchen ich hier das Verhältniss der Schule zum Leben, theils im allgemeinen, theils zu dessen grössten gesellschaftlichen Formen, dem Staate und der Kirche, anzudeuten versuchte, bedarf einer besondern Bitte um Nachsicht. Zwei Worte von Kant, welche den nämlichen Gegenstand betreffen, bringe ich noch in Erinnerung:

„Wenn die Moral an der Heiligkeit ihres Gesetzes einen Gegen„stand der grössten *Achtung* erkennt: so stellt sie auf der Stufe der „Religion an der höchsten, jene Gesetze vollziehenden Ursache einen „Gegenstand der *Anbetung* vor, und erscheint in ihrer Majestät. „Aber Alles, auch das Erhabenste, verkleinert sich unter den Hän„den der Menschen, wenn sie die Idee desselben zu ihrem Gebrauch „verwenden. Was nur sofern wahrhaftig verehrt werden kann, als

[7] Vgl. *Lehrbuch zur Einl. in d. Philos.*, *W.* I, S. 279. „Die Furcht vor den Neuerungen in Systemen darf niemals gross werden; viel wichtiger und gegründeter ist auch in religiöser Hinsicht die Sorge, dass nicht die Forschung ihre Spannung verliere, eine bequeme Vorstellungsart sich als die beste geltend mache — dass nicht Dummheit die Köpfe verfinstern, und eigennütziger Trug die Gewissen nach Gefallen binden und lösen möge.“ Als eine bedeutsame Unterstützung, welche die Speculation dem Glauben gewähren könne, betrachtete Herbart die Teleologie (a. a. O. S. 175 f. und *W.* VIII, S. 33, wo Naturbetrachtung als Zweig der religiösen Belehrung bezeichnet wird).

[8] S. *Encykl. der Phil.*, *W.* II, S. 63. „Die Kirche bezieht sich auf die Schule, aber sie beherrscht sie nicht. Denn sie sorgt für die Ergänzung dessen, was in der Schule von Gütern, Pflichten, Tugenden gelehrt wird; die Ergänzung aber setzt das zu Ergänzende voraus. Daher kann es der Kirche begegnen, von der Schule aus reformirt und durch die Reform gespalten zu werden, wie solches dem Christenthum begegnete, als in der Kirche die nöthige Gelehrsamkeit war vernachlässigt worden, und diese sich aus eigner Kraft wiederherstellte. Ein trauriger Umstand, der jedoch nicht zu vermeiden steht, wenn das Uebel einmal da ist.“

„die Achtung dafür frei ist, wird genöthigt, sich nach solchen „Formen zu bequemen, denen man nur durch Zwangsgesetze An- „sehen verschaffen kann; und was sich von selbst der öffentlichen „Kritik jedes Menschen bloss stellt, das muss sich einer Kritik, die „Gewalt hat, das ist einer Censur, unterwerfen.“ [9]

Seitdem Kant auf diese Weise klagte über Missverhältnisse der Schule gegen den Staat und die Kirche, ist ohne Zweifel Manches unter uns besser geworden. Möge nun das Gute beharren, und nicht unter neuen Verbesserungen erliegen!

---

[9] Kant, *Religion innerhalb der Grenzen der bl. Vernunft.* Vorrede. *Werke,* hrsg. v. Hartenstein, VI, S. 101.

XV.

PÄDAGOGISCHES GUTACHTEN

ÜBER

SCHULKLASSEN UND DEREN UMWANDLUNG

NACH DER IDEE DES HERRN REGIERUNGSRATH GRAFF.

AUF DESSEN ÖFFENTLICHES VERLANGEN BEKANNT GEMACHT.

1 8 1 8.

Vorbemerkungen.

Bei der in das zweite Decennium dieses Jahrhunderts fallenden Reorganisation der Gymnasien Preussens war die herrschende, nicht nur von den leitenden Persönlichkeiten, sondern auch von den meisten Schulmännern vertretene Ansicht die, dass die beiden Grundformen der höheren Anstalten jener Zeit: das Parallel- oder Fachklassensystem, nach welchem die Schüler in verschiedenen Gegenständen verschiedenen, von Fachlehrern geleiteten Klassen angehören konnten, und das alte Schulklassensystem, nach welchem ein und derselbe Lehrer den gesammten Unterricht einer Klasse in der Hand hatte, dahin zu vereinigen seien, dass an Stelle der Fachklassen Schulklassen träten, in diesen aber die einzelnen Unterrichtsgegenstände durch Fachlehrer vertreten würden. In diesem Sinne ist die vom Staatsrath Süvern 1812 entworfene, von F. A. Wolf und Andern begutachtete Unterrichtsordnung von 1816 angelegt, nach welcher das Gymnasium aus sechs Klassen bestehen soll, in denen je zwei Vertreter des philologischen, mathematisch-physikalischen und historisch-geographischen Lehrfaches wirken. Dieser Ansicht, die gegen das alte Schulklassensystem insofern ungerecht war, als sie die Vortheile nicht in Anschlag brachte, welche die Vereinigung des Unterrichts in einer Hand mit sich bringt, trat Eberhard Gottlieb Graff, seit 1814 Regierungs- und Schulrath zu Arensberg, nachmals Professor der deutschen Sprache in Königsberg, in der dem Minister von Altenstein gewidmeten Schrift: *Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen. Allen, die den Durchbruch einer bessern Zeit befördern können und wollen, zur Beherzigung vorgelegt*, 1817, zweite Aufl. 1818, entgegen, in welcher er eine eigenthümliche Fortbildung jenes Systems versucht. Er verlangt, dass ein und derselbe Lehrer nicht nur den gesammten Unterricht auf einer Stufe vertrete, sondern die Schüler durch alle Stufen hindurchführe, sodass „die ganze Masse gleichsam wie ein einzelner Zögling behandelt wird“, wodurch dem öffentlichen Unterricht die Vorzüge des Privatunterrichts erwachsen, „in welchem der Zögling ganz nach Maassgabe seiner fortschreitenden Entwicklung in stetem Zusammenhange bearbeitet und in ihm zu jeder Zeit und an jeder Stelle, wann und wo es nöthig ist, ein neuer Vorstellungskreis angelegt werden kann“ (S. 11). Wie schon aus dieser Anführung zu ersehen ist, legte Graff dabei die pädagogische Lehre Herbart's seiner Darstellung zu

Grunde. Die Schrift rief ein lebhaftes Für und Wider hervor; in Gutsmuth's *Bibliothek für Pädagogik*, 1817. Th. 3. S. 102, wurde sie als „das Merkwürdigste und Bedeutendste, was im Schulfach erschienen“, bezeichnet, während Niemeyer in den *Grundsätzen d. Erz. u. d. Unterr.*, 8. Aufl. Bd. II, S. 521, die Vorschläge Graff's zu den „vielen Paradoxen der neuesten Pädagogik“ rechnet und ihm vorwirft, dass er sich von einer „blendenden Idee“ bestechen lasse, deren Undurchführbarkeit er übersehe. Um so mehr musste Graff daran liegen, dass sich Herbart über den Gegenstand ausspreche. Er erliess daher an denselben in der Halle'schen *Allg. Literatur-Zeitung* 1818 Juni Nro. 153, folgende Aufforderung:

„Da meine Schrift: *Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen*, nur richtig aufgefasst und gewürdigt werden kann, wenn sie nach *Herbart's* psychologischen und pädagogischen Ansichten, die ihr zur Grundlage dienen, beurtheilt wird, so ersuche ich diejenigen, die, unbekannt mit diesen Ansichten, mein Buch zur Hand nehmen, vorher *Herbart's* philosophische und pädagogische Schriften zu studieren. Um aber mit Sicherheit auf dem Wege, den ich betreten habe, fortfahren und Muth fassen zu können, auch die innere Organisation des Unterrichts für die von mir vorgeschlagenen Schulen aufzustellen und durchzuführen, so bitte ich hiermit den Herrn Professor *Herbart*, durch eine öffentliche Bestätigung oder Berichtigung der von mir ausgesprochenen Idee eines erziehenden Unterrichts und der darauf berechneten Schulen, das Werk, das er begonnen, zu vollführen und dem Geiste, den er geschaffen, die Stätte zu bereiten.

Arensberg, den 3. Junius 1818. Graff.“

Herbart zeigte darauf die Schrift in der *Leipz. Literaturzeitung* an (gedruckt 1819, Nr. 72), und zwar mit folgenden Worten:

„In der Zueignung an den Herrn Minister von Altenstein unterzeichnet sich der Verfasser als k. preuss. Regierungsrath zu Arensberg in Westphalen. Den lebendigen Eifer, mit welchem das Buch geschrieben ist, verräth schon der Titel; etwas weit Selteneres, das eben darum in dieser Zeit des schwachen Lichtes bei vieler Wärme desto mehr Auszeichnung verdient, findet man beim Lesen, nämlich einen Reichthum von Gedanken und einen Vorschlag, der, soviel Rec. sich erinnert, neu, aber gewiss sehr einfach und natürlich, wenn auch übrigens manchem Zweifel unterworfen ist. Da das ganze Werk nur 88 Seiten und einen Bogen Vorrede enthält, so wird leicht jeder denkende Pädagog es sich anschaffen und durchlesen können, und hierzu es zu empfehlen wird besser sein, als einen Auszug daraus zu machen. Denn der Hauptgedanke des Verfassers, entblösst vom Zusammenhange der Gründe und der weiteren Entwicklung, würde als ein Paradoxon erscheinen; wollte aber Rec. ausführlich Gründe und Gegengründe abwägen, so müsste er ein kleines Buch schreiben, dergleichen sich diese Blätter nicht wollen einverleiben lassen.“

Schon vor dieser Anzeige erschien das erwähnte kleine Buch, in

welchem Herbart sich das erste Mal eingehender über die Einrichtung der öffentlichen Schulen ausspricht und das um seiner ausserordentlichen Klarheit und Schärfe willen eine besondere Beachtung verdient.

Die Graff'schen, von Herbart mit Reserve aufgenommenen Vorschläge sind nachmals wiederholt discutirt worden; so von Beneke *Erziehungs- und Unterrichtslehre* II, S. 513 f., der von der empfohlenen Einrichtung „die höchste Einseitigkeit und Erschlaffung" befürchtet und besonders daran Anstoss nimmt, dass der Bildung der Schüler die Einseitigkeit der Lehrer aufgeprägt würde und bei einem untüchtigen Lehrer „eine ganze Generation von Schülern ohne Rettung verloren ginge", und von Palmer *Evangelische Pädagogik* 4. Aufl. S. 574, welcher die Modification vorschlägt, dass ein Lehrer seine Klasse nicht durch die ganze Schulzeit, aber doch mehrere Jahre lang behalte. Die letztere Einrichtung besteht, wie Wiese *Deutsche Briefe über englische Erziehung* S. 141 berichtet, an der von Dr. Schmitz aus Aachen geleiteten *High school* zu Edinburgh, wo der Cursus sechs Jahre dauert, von denen die Schüler die beiden letzten in der Rectorsklasse zubringen, nachdem sie vorher von demselben Lehrer, dem sie in der untersten Klasse übergeben waren, durch alle Zwischenklassen geführt worden sind. Dass dabei Graff's Ansicht maassgebend gewesen, ist nicht wahrscheinlich; dagegen wurde mit Anfang der zwanziger Jahre eine thüringische Schule nach Graff's Angaben eingerichtet, und es soll eine zehnjährige Durchführung die besten Resultate ergeben haben. Vgl. *Allgemeine Schulzeitung* 1830. 28. December.

Jedenfalls hat Graff's Schrift auch im Allgemeinen segensreich gewirkt, indem sie gegenüber der Neigung des Fachsystems zur Zersplitterung die Wichtigkeit eines einheitlichen Unterrichts nachdrücklich betonte; auch auf die seit 1820 in Preussen allgemein gewordene Einsetzung von Klassenordinarien scheinen die Mahnungen Graff's und Herbart's nicht ohne Einfluss gewesen zu sein. Nachweislich ist ein solcher Einfluss bei den einschlägigen Verfügungen des österreichischen Organisationsentwurfes von 1849. Vgl. bes. das. S. 197 f.

Herr Regierungsrath Graff zu Arensberg hat mich aufgefordert, über seinen Vorschlag zu einer verbesserten Einrichtung der Schulen mich öffentlich zu erklären.*

In wiefern eine baldige, wirkliche Ausführung des Vorschlags beabsichtigt wird, muss ich es ablehnen, darüber etwas zu sagen. Meine Ansicht von der jetzigen literarischen, politischen, kirchlichen Unruhe erlaubt mir nicht, in unsern Tagen eine wahre und bleibende Reform des öffentlichen Unterrichts zu erwarten.[1] Auch könnte ich scheinen eigne Ansprüche einzumischen, da Herr Graff seine Idee in sehr nahe Verbindung mit meinen pädagogischen Grundsätzen gebracht hat.

Soll aber bloss von einer theoretischen Untersuchung die Rede sein, so spreche ich sehr gern die Ueberzeugung aus, dass der Gedanke des Herrn Graff würdig ist, unter den Fragepuncten der Pädagogik, an denen man nicht achtlos vorübergehen darf, eine bleibende Stelle einzunehmen. Bekanntlich giebt es in den meisten Wissenschaften solche Fragen, die jedes Zeitalter sich von neuem vorlegen muss, wäre es auch nur, um die schon gegebene richtige Antwort mit eigener Einsicht anzunehmen.

Durch die gegenwärtigen Blätter wünsche ich demnach dazu mitzuwirken, dass die vielen würdigen Männer in Deutschland und Preussen, denen die Angelegenheiten der Erziehung am Herzen liegen, sich bewogen finden mögen, auch diesen Gegenstand in den Kreis ihrer gemeinsamen Berathungen und Discussionen hereinzuziehen. Es ist in jedem Falle nützlich, die Angelegenheiten der Schulen einmal von einer neuen Seite zu betrachten; das dadurch veranlasste Nachdenken wird gute Früchte bringen, wann, früher oder später, eine Zeit der ruhigen, besonnenen Wirksamkeit zurückkehrt.

So sehr ich übrigens daran gewöhnt bin, missverstanden zu werden,[2] so würde es mir doch doppelt unangenehm sein, wenn

---

* In der hallischen *Allg. Lit. Zeitung*, No. 153, Junius 1818. Man vergleiche Herrn Graff's Schrift: „Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen."

---

[1] S. oben S. 53 f. und Nr. XVI am Anfange.

[2] Proben von Missverstand seiner pädagogischen Lehren s. *Päd. Schr.* I, S. 323 f.; 338 Anm. 4; 425 Anm. 77 u. s. w.

dies jetzt begegnete, da ich nicht mit meinen eigenen, sondern mit einem fremden Gedanken beschäftigt bin, dessen Beleuchtung von mir in gutem Vertrauen ist verlangt worden. Sollte meine Schreibart zu weitläuftig, die Darstellung zu lebhaft und der eines Sachwalters vielleicht zu ähnlich scheinen, so muss ich deshalb um Entschuldigung bitten. In der That bin ich weniger parteiisch, als man wohl geneigt sein mag zu glauben. Nicht bloss werde ich die Einwürfe gegen Herrn Graff, so viele ich deren voraussehe, aufrichtig angeben, sondern ich selbst habe Mühe und Zeit gebraucht, um mich durch die Zweifel herdurchzuarbeiten, und mir über die Grenzen und Modificationen Rechenschaft zu geben, welche meine Beistimmung bedingen würden. Allein auf der andern Seite giebt es auch Irrthümer zu bestreiten und Schranken des Vorurtheils zu durchbrechen, eine Arbeit, die nicht Allen gefallen kann.

Der Antrag des Herrn Regierungsrath Graff geht dahin, dass man das ganze bisherige Klassensystem der Schulen bei Seite setze, gleichviel ob von stehenden, oder von sogenannten parallelen Klassen die Rede sei.

Bevor er auseinandersetzt, was an die Stelle treten solle, bahnt er sich den Weg dahin durch Angabe einer Verbesserung, der sich das Klassensystem unterwerfen müsste, um wenigstens seine gröbsten Fehler abzulegen. Die Schulen sollten gerade so viele Klassen bekommen, als wie viele Jahre ihre gesammte Lehrzeit beträgt; alle Klassen sollten ihre Cursus zugleich anfangen und enden; neue Lehrlinge sollten nur in die unterste Klasse, und nur um die Zeit der beginnenden Curse zugelassen werden.

Einiges von den Gründen dieser Forderung werden denkende Pädagogen auf den ersten Blick errathen.[3] Allein hiemit nicht zufrieden, will Herr Graff alle Versetzungen aus einer Klasse in die andere ganz abgeschafft wissen. Der nämliche Lehrer, der zuerst die Schüler als kleine Knaben in Empfang nahm, dieser soll sie behalten, und zwar *sie allein,* ohne ihnen andere späterhin beizugesellen. Ohne Absatz und Unterbrechung soll er ihre ganze Bildung besorgen. Alljährig sollen die schulfähigen Kinder gesammelt werden; es entstehen demnach viele Schulen nach und neben einander; *der* Lehrer, welches zuerst anfing, wird auch zuerst fertig; alsdann beginnt er von neuem mit einem Häuflein kleiner Knaben, nachdem er so eben seine ausgebildeten erwachsenen Jünglinge entlassen

---

[3] Graff motivirt S. 6 seine Forderung damit, dass nur auf diese Weise Schulen zu vermeiden sind, „welche das Bild zusammengestoppelter Haufen darbieten, die jedem organischen Bilden sich entziehen und die Ausübung natürlich fortschreitender Methoden, wie sie z. B. für den Elementarunterricht aus der Pestalozzi'schen Schule hervorgegangen sind, so wie überhaupt jeden auf frühere Vorbereitung sich stützenden, ausbildenden Unterricht, er mag Sprachen oder Wissenschaften als Erziehungshülfen gebrauchen, unmöglich machen."

hatte. Im folgenden Jahre wird ein anderer Lehrer fertig, und fängt eben so wieder von unten an; so drehen sich alle Lehrer in einem grossen Kreise, ohne dass einer von ihnen Oberlehrer oder Unterlehrer wäre. — Dass ein solcher Vorschlag für jetzt nur als Idee zu betrachten ist, an dessen Ausführung man gar nicht denken darf: dies werden vermuthlich die meisten der schon wirklich angestellten ältern und höhern Lehrer gern bezeugen.

Was fehlt denn dem Klassensystem? Man kann durch folgenden Schluss antworten: es zerreisst den Faden des Unterrichts eben so oft, als der Schüler versetzt wird; nun muss aber der Unterricht ein Continuum sein; folglich taugt das Klassensystem nicht.

Beide Vordersätze dieses Schlusses bedürfen des Beweises. Für den ersten Satz kann man anführen, dass es unmöglich ist, die Lehrcurse der einzelnen Klassen genau abzugrenzen, weder in Ansehung der Zeit, noch der Materien, noch der einzelnen Schüler, wenn man nämlich auf diese drei Punkte, wie sich's gebührt, zugleich Rücksicht nehmen will; — dass es eben deshalb unmöglich ist, die Curse der einander zunächst folgenden Klassen genau an einander zu passen, — und dass der Fehler noch viel grösser wird, wenn, wie gewöhnlich, neue Schüler mitten in den Cursus der ältern eintreten, und in dem Gemenge der ungleichartigen Lehrlinge die Planmässigkeit der Beschäftigungen ganz verloren geht.

Der Beweis des zweiten Satzes beruht darauf, dass jedem Punkte der Bildung, den ein jeder Schüler erreicht hat, ein bestimmter nächstfolgender Punkt entspricht; daher, wenn man diesen nächsten nicht wirklich folgen lässt, *der doppelte Fehler* entsteht, dass an der vorhandenen Bildsamkeit etwas ungenutzt verloren geht, und dass der wirklich nachfolgende Unterricht nicht die ihm gebührende Empfänglichkeit des Schülers antrifft.

Hiemit habe ich fürs erste die Hauptpunkte, um welche sich die ganze Untersuchung dreht, summarisch anzeigen wollen.

Um aber meinem Vortrage so viel Klarheit als möglich zu geben, halte ich für zweckmässig, mich zuerst in die Vorstellungsart derer zu versetzen, welche dem Klassensystem zugethan sind. Diese haben etwas für sich anzuführen, welches, wenn es das Entscheidende wäre, die weitere Untersuchung überflüssig machen würde. Man wird mir wohl gestatten, hiebei anzunehmen, dass die Schule, von der wir reden, ein Gymnasium sei; denn was die Bürgerschulen anlangt, so erinnere ich mich, hie und da die Klage vernommen zu haben, dass man sich dabei nichts Bestimmtes denken könne.

Und was verlangt man denn von einem Gymnasium? — Ehemals: *Latein;* jetzt, etwas minder beschränkt: *alte Sprachen und Mathematik.* Wenn die Schule noch sonst etwas lehrt, so wird dies als leichter, und schon darum als Nebensache betrachtet.

Nun ist offenbar, dass, in Sprachen und Mathematik, die *Uebung*

und *Fertigkeit* des Lehrlings die Hauptsache ist; und wer das Klassensystem aus diesem Gesichtspunkte beurtheilt, der kann nicht umhin, es höchst zweckmässig zu finden.

Denken wir uns den Schüler, der eben auf eine neue Klasse versetzt wurde! Noch betrachtet er mit Schüchternheit seine ältern Genossen,[4] ihre Schnelligkeit und Gewandtheit; noch kann er dem Lehrer kaum folgen, denn er muss mühsam aus dem Grunde seiner Seele die einzelnen Gedanken hervorrufen, die hier eben so rasch vorüber rauschen, als sie leicht und sicher mit einander verknüpft werden. Aber nichts fördert die eignen Versuche so sehr, als das Beispiel der Geübteren; der Rhythmus der geistigen Bewegungen theilt sich mit; im Streben zur Nachahmung wird jedes Hinderniss bald bemerkt und bald gehoben; die Lücken in den Kenntnissen der Elemente füllen sich allmählich aus, wenn das Gefühl, es *seien* Lücken, erst geweckt ist; die Regeln zur Verknüpfung des Einzelnen werden geläufig, wenn Alles, was man hört und sieht, sie in beständiger Anwendung versinnlicht. So hebt sich der Schüler und man stärkt seinen Muth, indem man ihm seinen allmählich höhern Platz unter den Mitschülern anweist. Nach ein paar Jahren wird er wiederum versetzt; und weshalb? Hier findet sich für ihn kein Muster mehr, das Beispiel der jüngern und schwächern würde ihn rückwärts ziehn, wenn er ihm nachgäbe; sein Geist eilt voraus, während der Lehrer sich mit jenen beschäftigt. Also zeigt man ihm eine höhere Stufe in der nächsthöheren Klasse; seine Empfindungen sind die nämlichen, wie vorhin, da er in die frühere einrückte; und warum die nämlichen? Weil immer das Nämliche von ihm gefordert wird, Wachsthum an Fertigkeit, Ueberblick und Fülle des immer gleichartigen Wissens. Denn verschiedenartig kann man die Beschäftigungen der verschiedenen Klassen nicht nennen, wenn schon in der untern Cornelius Nepos, in den höhern Cäsar, Livius, Cicero gelesen werden; — es kommt ja nicht *darauf* an, (nämlich nach der Meinung der Schulmänner, die bloss Sprachen *um der Sprachen willen* lehren wollen,) *dass diese Autoren etwas Verschiedenartiges vortragen;* sondern es ist alles *Latein,* — oder noch besser, es ist Alles *alte Sprache,* und *Beschäftigung mit Lexikon und Grammatik,* ob man nun den Homer oder den Horaz, den Sophokles oder den Terenz lese. Der Schüler befindet sich hier immer auf der gleichen Bahn, er fühlt nichts Anderes beim Komiker wie beim Tragiker, bei der naïven wie bei der sentimentalen Poesie. Eben so auch ist es

---

[4] Die Voraussetzung ist hier, wie mehrfach im Folgenden, dass der Cursus der Klassen ein mehrjähriger ist, also mehrere Jahrgänge ununterschieden vereinigt sind und dass auch im Schuljahr Versetzungen vorgenommen werden. Die Ministerialverordnung von 1816 bestimmt nur für Tertia und Secunda einen zweijährigen, für Prima einen dreijährigen Cursus und scheint Semesterversetzung ganz auszuschliessen. Vgl. Wiese a. a. O. S. 22.

gleichartig, (nämlich nach den Ansichten der Schulmänner, die bloss rechnen lehren wollen,) ob man nach der Regel de tri oder nach der Binomialformel rechne, ob man den Weg eines Lichtstrahls oder einer Kanonenkugel bestimme; denn Alles dasjenige, *was* berechnet wird, fällt in Eine Klasse, in die grosse Klasse der Rechenexempel.

Wozu könnte hier eine Abgrenzung der Lehrcurse dienen? Was schadet es (so denken jene Schulmänner), wenn der Schüler, der in Secunda die Odyssee anfängt, den Odysseus in der Cyklopenhöhle oder in der Unterwelt antrifft? Was geht ihn Odysseus an, was die Cyklopen und die Unterwelt? Er verachtet die alten Fabeln; aber er schätzt die neuen Formen, die sein früher gelerntes regelmässiges Paradigma nunmehr bereichern. Und späterhin, was kümmert es ihn, ob Sokrates richtiger vom Xenophon oder vom Plato beschrieben wird? Darum ist es (in den Augen jener Schulmänner) auch erlaubt, einen platonischen Dialog in der Mitte anzufangen, wenn der neue Primaner zu solchen Mitschülern kommt, die eben im vorigen Halbjahre ihr Pensum nicht ganz zu Ende gebracht hatten. — Was aber die Continuität des Unterrichts anlangt, so ist diese wirklich vorhanden. Denn die Uebung und Fertigkeit der Schüler wächst vom 8ten bis 18ten Jahre immer gerade fort, da man das einfache Gesetz befolgt, vom Leichteren zum Schwereren durch so viel Mittelglieder fortzuschreiten, als man nur finden kann. Ist nun dies Alles (sprechen die Schulmänner) nicht vollkommen schön und gut? Hat nicht das Klassensystem das Verdienst, den steilen Weg, welchen der Schüler gehen soll, in eine möglichst bequeme Treppe verwandelt zu haben? Will man denn noch mehr Erleichterungsmittel? Soll die Jugend gar nicht angestrengt, soll ihr Alles versüsst werden? Will man sie wohl gar durch den *Inhalt* der Autoren *zerstreuen;* da es vielmehr am besten wäre, wenn man Autoren finden könnte, die gar Nichts enthielten; so wie eine abstracte Rechnungsformel, von allen Anwendungen, *um derenwillen* sie gesucht *und erfunden* ist, entblösst, wirklich sehr glücklicherweise gar Nichts berechnet!

Doch hier wird man mir eine Uebertreibung vorwerfen. Unsre Schulmänner erklären ja allerdings den Inhalt der Autoren; sie zeigen ja wirklich die Anwendungen der Rechnungsformeln in zahlreichen Beispielen. — Glückliche Leute! Sie wohnen in einem warmen, milden Klima, worin den Begriffen und Grundsätzen keine scharfen Dornen einer strengen Consequenz wachsen. Hier vertragen sich vielmehr die beiden Maximen freundlich mit einander; die eine: bei der Wahl der Autoren nicht auf den Inhalt zu sehn, sondern auf die Sprachformen; die andere: die Autoren wirklich ihrem Inhalte nach zu erklären, als ob in der That an dem Inhalte etwas gelegen wäre! Diese Schulmänner haben treffliche Gesellschaft an unsern Philosophen, die vor den Widersprüchen in den ersten Er-

fahrungsbegriffen[5] die Augen fest zudrücken, nach dem Beispiele jenes edeln Vogels, der den Kopf ins Gesträuch steckt, um seine Feinde nicht zu sehen. Die Einen und die Andern befolgen als gemeinschaftliche Richtschnur die goldene Regel: *man muss es so genau nicht nehmen.*

Allein ich bin diesmal durch die Natur meines Gegenstandes gezwungen, es genau zu nehmen. Ich bin in der Nothwendigkeit, meinen Lesern ein *Entweder, Oder* vorzulegen. *Entweder* sie räumen ein, der eigentliche Zweck des Schulunterrichts bestehe in Uebungen und Fertigkeiten? Wohlan, dann lässt sich für das Klassensystem etwas sagen, und ich habe es gesagt; dies nämlich, dass die Einförmigkeit einer stets gleichartigen Uebung sehr zweckmässig durch Anlegung mehrerer Stufen unterbrochen wird, deren jede einen neuen Reiz der Nacheiferung an sich trägt. *Oder aber,* sie wollen den Gegenständen selbst, an welchen der Schüler sich übt, eine von der Beschaffenheit und Verschiedenartigkeit eben dieser Gegenstände abhängige, demnach verschiedenartige bildende Kraft beilegen? Dann haben wir der Mannigfaltigkeit schon mehr als genug; dann ist eine grosse und schwere Aufgabe vorhanden, dieses Mannigfaltige gehörig zusammenzufügen, um seine pädagogischen Wirkungen nicht etwa nur *gelegentlich* bei *diesem* und *jenem* Schüler, sondern bei *jedem, so weit es dessen Eigenthümlichkeit zulässt,* mit möglichster Gewissheit und Vollständigkeit zu erreichen; dann dürfen wir diese Aufgabe nicht durch Anlegung jener künstlichen Treppe, des Klassensystems, noch verwickelter machen, wenn nicht eine solche Treppe unmittelbar aus der Natur der Aufgabe folgt, — mit einem Worte, dann ist zu besorgen, dass Herr Graff gar bald gewonnen Spiel haben werde.

Oder aber endlich: man will das Eine bejahen, und das Andere nicht leugnen? Der Zweck der Schulen soll in Uebungen und Fertigkeiten bestehen; aber es sollen doch auch die Schüler *nicht bloss* im Latein, im Griechischen, in Rechenexempeln geübt werden, sondern nebenbei auch noch etwas von Vaterlandsliebe, etwas Sinn fürs Wahre, Schöne und Gute bekommen?[6] — Vielleicht auch umgekehrt; man lässt die Erweckung der Neigungen fürs Wahre, Gute und Schöne für die Hauptsache gelten; aber auch die Fertigkeiten in Sprachen und im Rechnen will man nicht entbehren; diese Nebensache soll jener Hauptsache zur Begleitung und Verzierung dienen. — Dagegen ist nun zwar nichts einzuwenden; allein wer auf solche

---

[5] *Päd. Schr.* I, S. 125 f. u. das. Anm. 7.

[6] Vgl. die preussische Unterrichtsverfassung vom Jahre 1816: „Die Gymnasien haben die Bestimmung, ihren Zöglingen nicht nur zu dem Maass classischer und wissenschaftlicher Bildung zu verhelfen, welches zum Verstehen und Benutzen des systematischen Vortrags der Wissenschaften auf Universitäten erforderlich ist, sondern sie auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten."

Weise mehrere Zwecke verbindet, der muss sich allemal darauf gefasst machen, dass eine *bestimmte Unterordnung* nöthig sein werde, die den einen Zweck voranstelle, und den andern nachsetze; sonst läuft man Gefahr, beide zugleich, und einen über den andern zu verfehlen.

Und nun bin ich im Stande, die Frage zu beantworten, warum so viele würdige und gelehrte Männer, die bisher das Schulwesen lenkten, die Fehler des Klassensystems übersehen konnten.

Diese Männer wollten ohne Zweifel das Beste; aber von jenen beiden Zwecken, deren einer dem andern muss untergeordnet werden, dachten sie den einen zwar deutlich, den andern hingegen nur dunkel; darum half es zu nichts, wenn sie auch wirklich den höchsten Zweck obenan stellten. Was das sei, Uebung und Fertigkeit im Lateinischen und Griechischen, und im Rechnen, davon hat Jedermann einen sehr klaren Begriff; denn jeder hat es einmal empfunden, dass ein grammatikalischer Fehler in einem lateinischen Aufsatze dem Ohre und dem Auge weh thut, und dass eine verwickelte römische Periode denjenigen gar sehr in Verlegenheit setzt, der sich in ihre Construction nicht zu finden weiss. Solche Uebelstände werden in dem Augenblicke, wo sie vorkommen, als etwas ganz Unerträgliches gefühlt; und man entschliesst sich auf der Stelle, die Jugend solle etwas so Hässliches und Schändliches durchaus vermeiden lernen, es möge nun kosten was es wolle. Hingegen was das Andere sei, das Wahre, Gute und Schöne? wie man es anzustellen habe, dafür den Sinn der Jugend zu wecken? wie das mit den Lehrmitteln zusammenhänge, deren man nun einmal gewohnt ist sich in den Schulen zu bedienen? — das führt auf weitaussehende Ueberlegungen; und darüber lässt sich so geschwind kein Entschluss fassen. Also bleibt es dabei, dass der Schulmann in dem Unterrichte der alten Sprachen *als Sprachen* consequent fortfährt, und dass er darin weder gestört sein will, noch gestört wird, obgleich der Zweck, den er hier verfolgt, allerdings der untergeordnete ist, und er sich demnach von Rechts wegen gefasst halten muss, in dieser seiner untergeordneten Thätigkeit wirklich gestört zu werden, falls sie nicht von selbst mit dem höhern Ziele zusammentrifft.

Da nun für diese Thätigkeit der meisten Schulmänner das Klassensystem bequem ist, so besteht es, und wird ferner bestehn, erhaben über die Angriffe des Herrn Regierungsrath Graff und über die meinigen. Denn die gelehrten Kenntnisse gleichen dem Gelde; sie glänzen und nützen, das ist klar; was aber über die Regeln ihres Gebrauchs und über die Bedingungen ihres Erwerbs zu sagen ist, das dehnt sich in die Länge, und wird verschoben auf künftiges Nachdenken. Unsere Gelehrsamkeit haben wir übrigens alle in Tertia, Secunda und Prima gegründet; schon darum muss es bis zu ewigen Zeiten eine Tertia, Secunda und Prima geben!

So gewiss nun Alles bleiben wird, wie es ist: so verfolge ich dennoch meinen Vorsatz, Herrn Graff's Verbesserungsplan, dessen negative Seite ich vorgezeigt habe, jetzt auch von der positiven zu beleuchten; demnach dasjenige in Betracht zu ziehn, was er an die Stelle des von ihm Verworfenen setzen will.

Soll es ja Klassen geben (behauptet er), so müssen deren so viele sein, als der Unterrichtsjahre, worauf die Anstalt berechnet ist, und *alle Jahre müssen die sämmtlichen Schüler in die nächsthöhere Klasse fortrücken.* „Wie ist das möglich?“ fragt man; „die Schüler sind ja ungleich, und können nicht alle zugleich ihren Standpunkt wechseln.“ Herr Graff antwortet: der Lehrer muss die Schüler so bearbeiten, dass sie gleichmässig fortschreiten; wenn aber dieses nicht angeht (und in den kleineren Abschnitten der Unterrichtszeit ist es in der That nicht zu verlangen), so liegt eben darin der Beweis, dass das Klassensystem unverbesserlich verkehrt ist, und dass man es gänzlich aufgeben muss.

Man wird schon hieraus den Gang des Schlusses im allgemeinen erkennen. Herr Graff will die Schulklassen nur unter gewissen Bedingungen fortdauern lassen; diese Bedingungen aber erklärt er selbst für unmöglich; und daraus ergiebt sich ihm die Folgerung, dass eine ganz andere Einrichtung nothwendig sei.

Aber welches sind denn die Gründe jener Bedingungen, deren Erfüllung in der bisherigen Form unsrer Schulen ein unübersteigliches Hinderniss antreffen soll? Natürlich müssen wir *erst* die Gültigkeit dieser Gründe untersuchen; und *alsdann*, falls wir sie richtig finden, weiter überlegen, ob denn wirklich die Schulen in ihrer Klassenabtheilung unfähig seien, das zu leisten, was gefordert wird.

In Ansehung des ersten dieser zwei Punkte bin ich mit Herrn Graff ganz einverstanden; was aber den zweiten anlangt, so sage ich voraus, dass ich nicht ganz unbedingt beistimme; *dass ich vielmehr eben da, wo er unmögliche Bedingungen aufzustellen glaubt, Andeutungen finde, die zu einer leichtern, wenn schon nicht ganz durchgreifenden, Verbesserung führen können; und die man eben darum nicht verschmähen muss, weil zu einer so grossen Veränderung, wie Herr Graff sie fordert, sich wohl noch lange Niemand entschliessen möchte.* Zwar will ich nicht halbe Maassregeln empfehlen; aber da ich weiss, wie schwer es ist, in der öffentlichen Erziehung auch nur das Mindeste zu verbessern, so ist mir jeder kleinste Fortschritt schon willkommen, wäre er auch nur das nächste Mittel, um das Bedürfniss dessen, was sich eigentlich gebührt, stärker und allgemeiner fühlbar zu machen.

Jetzt zur Sache! Der Zweck des Unterrichts, sagt Herr Graff, ist: *Erzeugung eines, zur Vielseitigkeit der Bildung und zur Festsetzung des Charakters nothwendigen, gleichschwebenden Interesse.* Hier befinde ich mich auf meinem eigenen, heimischen Boden; denn

es ist offenbar, dass diese Bestimmungen aus meiner Pädagogik genommen sind. Es ist aber auch eben so offenbar, dass Herr Graff meine Principien ernstlich und redlich durchdacht und angewandt, dass er also dieselben nicht für blosse Einfälle gehalten hat, dergleichen sich jeder nach Belieben aussinnen kann, um sich eigner Grundsätze zu rühmen, sondern für *an sich wahre,* also von meiner Individualität unabhängige, und für *brauchbare,* das Ganze des Unterrichts wirklich tragende und genau bestimmende Principien; mit einem Worte, dass er ihnen den *wissenschaftlichen* Charakter zugestanden hat, auf den sie in der That Anspruch machen. Da nun derselbe gerade von diesen nämlichen Principien die Gründe der Forderungen hernimmt, welche er an die Schulen macht, und um derenwillen er seine Umwandlung dieser letztern vorgeschlagen hat: so werde ich mich nicht von meinem Gegenstande entfernen, wenn ich hier den angegebenen Zweck des Unterrichts ein wenig zergliedere.[7]

Was also der Unterricht hervorbringen soll, das ist:
Erstlich: *Interesse,*
und zwar *mannigfaltiges Interesse.*
Dieses Interesse aber soll ferner sein:
gleichschwebend;
denn es wird in ihm gesucht
vielseitige Bildung,

---

[7] Herbart lässt hier den Faden der Graff'schen Darstellung fallen, die ihrerseits zu der Bestimmung der Lehrfächer übergeht. Graff nimmt deren vier an, zu denen noch die Kunstübungen im Zeichnen und Singen treten: „Sprache (Muttersprache), — Form, Grösse, Zahl (ABC der Anschauung, Mathematik) — Natur (Naturgeschichte, physische Geographie und Astronomie, Physik, Chemie, physische Anthropologie) — Menschheit (Geschichte, Völker- und Staatenkunde, Alterthum, Kunst, Literatur)." Religionsunterricht ist nicht vertreten, da „die Erzeugung eines religiösen Sinnes ein unmittelbarer Erfolg der durch den Unterricht über Natur und Menschheit erzeugten Vorstellungen und Theilnahmen sein wird". (S. 21.) Die Reihe der Lehrfächer motivirt er damit, dass eine allgemeine Bildungsanstalt „den Zögling zum Auffassen der Formen, Räume, Zeiten, Farben, Töne führen; seine Aufmerksamkeit und sein Nachdenken durch mathematische Vorübungen discipliniren; ihn mit der Welt, vor deren Fülle und Zusammensetzung in den Dingen und Begebenheiten er anfangs in dumpfem Staunen, dann in Gleichgültigkeit sich verliert, befreunden; an seiner Sprache diese und mit dieser ihn selbst in seinem eigensten innersten Leben der Gedanken und Gefühle entwickeln, seinen Ideenkreis durch Darstellungen aus der Natur und Menschheit erweitern und füllen; die Nothwendigkeiten in der Natur durch die aus ihm selbst entwickelten Lehren der Mathematik erfassbar und begreiflich, die Verhältnisse in derselben zu Vorläufern und Begleitern des ihm an den Künsten dargebotenen Schönen, die Forderungen der Menschheit hingegen durch Lesen der Historiker und Dichter dringend und theuer machen und ihn durch das Gefühl der Grenzen der Menschheit zu dem Bedürfnisse führen muss, in dem früher schon als Schöpfer und Vater erkannten Gott auch den allwaltenden Regierer zu verehren."

und es soll aus ihm hervorgehn

Festigkeit des (moralischen) Charakters.

Da nun von Allem diesen schon in meiner Pädagogik gesprochen ist, — wo überdies die Angabe der Mannigfaltigkeit des Interesse zu finden ist, dass es nämlich in folgende Klassen zerfalle:

Interesse

der Erkenntniss:	*der Theilnahme:*
empirisches,	sympathetisches,
speculatives,	gesellschaftliches,
ästhetisches;	religiöses;

da auch der Begriff des Interesse nach seinen psychologischen Bestimmungen, besonders in Ansehung der *Aufmerksamkeit*, als der ersten Stufe desselben, in meiner Psychologie* näher erwogen ist:

so kann ich mich hier damit begnügen, die eben einzeln hingestellten Punkte durch einige Gegensätze zu erläutern, die sich mir zunächst darbieten.

Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessiren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. Dieses Verhältniss nun kehre ich um.

Das Lernen soll dazu *dienen,* dass Interesse aus ihm *entstehe.* Das Lernen soll vorübergehn, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren. Um diesen Unterschied recht deutlich einzusehn, betrachte man ein paar ungleiche Methoden, Griechisch zu lehren, die freilich nur ein Beispiel sind, das aber anstatt aller andern dienen kann. Gedike schrieb unter mehrern Chrestomathien auch eine griechische, und er suchte darin recht viel Interessantes zusammenzubringen, drollige Erzählungen, Fabeln, kleine historische Bruchstücke, nichts Grosses und Ganzes. Ich dagegen las vor zwanzig Jahren mit acht- und neunjährigen Knaben die Odyssee; und ich lasse sie jetzt fortwährend in dem mir anvertrauten pädagogischen Seminarium mit Kindern desselben Alters lesen, die zuvor auch nicht den kleinsten Satz im Griechischen hatten erklären hören. Natürlicherweise sind nun die ersten Zeilen in Gedike's Chrestomathie weit interessanter für die kleinen Anfänger, als die ersten Verse des Homer; und überdies sind die Knaben, welchen Gedike seine Chrestomathie bestimmte, wohl ungefähr in dem Alter, wie diejenigen, welche bei mir *schon die ganze griechische Odyssee durchgelesen haben.* Es scheint also, als hätte jener weit besser da-

* Lehrbuch der Psychologie §. 213 [*W.* V, S. 148], und dort angeführte Aufsätze im Königsberger Archiv. [„Ueber die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Function ihrer Dauer" und „Ueber die dunkle Seite der Pädagogik."] Der genannte Paragraph der Psychologie muss aber im Zusammenhange dessen, was vorhergeht und nachfolgt, gelesen werden. [Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 406, Anm. 54, und unten Nr. XXI Vorbem.]

für gesorgt, als ich, dass der Unterricht in der genannten Sprache interessant sein möge. Allein der Unterschied liegt in *dem* Interesse, was die Lectüre *zurücklässt*. Homer erregt die Aufmerksamkeit ganz allmählich; er treibt sie immer höher; er bringt am Ende eine solche Spannung in dem kindlichen Gemüthe hervor, wie man sie nur von irgend einem Buche in der Welt erwarten kann; und von dieser Spannung bleibt fortdauernd ein grosser Eindruck zurück, mit welchem späterhin alle Eindrücke der ganzen alten Geschichte und Literatur verschmelzen. Gedike's Chrestomathie ist vergessen, wenn sie durchgearbeitet ist; was von ihr bleibt, das sind, gemäss der Absicht des Verfassers, Vocabeln und grammatische Formen. Mit andern Chrestomathien verhält es sich eben so.

Zweitens: das Interesse soll mannigfaltig sein. Dazu ist gar nicht nöthig, Mancherlei in den Schulen zu treiben. Zuweilen ist Einerlei hinreichend, um die sämmtlichen sechs Klassen des Interesse mit kräftiger Nahrung zu versehen; in solchem Falle liegt dann aber auch eben hierin der entscheidende Grund, weshalb ein Lehrgegenstand von dieser Kraft als ein ganz vorzügliches pädagogisches Hülfsmittel muss betrachtet und benutzt werden. Das vorhergehende Beispiel lässt sich auch hier gebrauchen. Die Odyssee erzählt eine lange, bunte Geschichte; sie weckt also das *empirische* Interesse. Sie zeigt allerlei Menschen in Wirkung und Gegenwirkung; dadurch reizt sie zu einer Reflexion über den Zusammenhang der Ursachen und Folgen in der menschlichen Gesellschaft, und diese Reflexion ist der Anfang der *Speculationen* des pragmatischen Historikers. Sie ist ein Gedicht, und zwar ein klassisches Gedicht; und obgleich sie als solches von Kindern keinesweges vollständig aufgefasst wird, sondern eben in dieser Rücksicht in spätern Jahren noch einmal mit ganz andern Augen will gelesen sein, so umringt sie dennoch den kindlichen Geist mit den allergünstigsten Gelegenheiten, um sich, so weit seine Anlage reicht, in *ästhetischer* Hinsicht zu entwickeln. Sie schildert menschliche Leiden und Freuden, und zwar dem allergrössten Theile nach so, dass schon der kleine Knabe, ja dieser eigentlich am allermeisten, damit *sympathisiren* kann. Sie zeigt gesellschaftliches Wohl und Wehe, bürgerliche Ordnung und Unordnung; sie erregt hierdurch das *gesellschaftliche* Streben, welches sich späterhin zum Gemeinsinn ausbilden soll. Endlich zeigt sie den Menschen unterworfen einer höhern, göttlichen Gewalt; sie leitet also zur *religiösen* Demuth, obgleich sie nicht solche Gottheiten aufstellt, denen heutiges Tages auch nur das *Kind* zu huldigen in Versuchung gerathen könnte. — Dies Alles zusammengenommen ist nun nicht bloss eine vollständige Induction, woraus folgt, dass die Odyssee ein höchst vortreffliches Bildungsmittel sei: sondern es ist auch hiemit ein vollkommen zureichendes Beispiel gegeben, *welche* Mannigfaltigkeit, *welche* Art von Vielseitigkeit gefordert werde, indem vom vielseitigen Interesse die Rede ist.

Drittens: das Interesse soll gleichschwebend sein. Das heisst, in allen jenen sechs Klassen soll es gleich stark sein, ohne Hervorragung in einer vor den andern. Als Beispiel können wir zwar noch einmal das Obige anwenden, aber jetzt in entgegengesetzter Richtung. Dem empirischen Interesse würde die Odyssee, wenn sie allein auf den Lehrling wirkte, keine hinreichende Nahrung geben, denn sie mischt Wahrheit und Dichtung; den ächten Beobachtungsgeist, der die Thatsachen rein und unverfälscht verlangen soll, übe demnach Naturgeschichte und Erdbeschreibung; diese beiden Wissenschaften hat man in eben der Periode anzufangen, in welcher die Odyssee gelesen wird. Das speculative Interesse würde auf eine zu beschränkte Weise, und zu schwach durch jenes Werk angeregt werden; also nehme man Rechnungen und Anschauungsübungen zu Hülfe. Das religiöse Interesse würde durch Darstellung des griechischen Alterthums nicht auf den rechten Punkt hingeführt werden; also sind neben der Odyssee, und insbesondere *schon vorher,* die bekannten religiösen Lehren und Uebungen, deren sich jede gute Erziehung zu bedienen pflegt, durchaus nothwendig. Hingegen dem ästhetischen, sympathetischen und gesellschaftlichen Interesse genügt nicht nur die Odyssee *in der Zeit,* da sie mit Knaben gelesen wird,* sondern sie *allein* würde diese Interessen um ein Merkliches zu stark, und ausser dem rechten Verhältnisse aufreizen.

Viertens: in dem gleichschwebenden Interesse hat die vielseitige Bildung ihren Sitz. Diese vielseitige Bildung besteht nicht darin, dass ein Mensch die Welt durchlaufen sei, oder sie umschifft habe; er könnte ihrer müde sein; und der Ekel an allen Dingen und Beschäftigungen, der Spleen, ist gerade diejenige Verdorbenheit, welche der Bildung, diejenige Abspannung, welche dem Interesse direct und als äusserstes Gegentheil zuwiderläuft. Die Gesundheit des geistigen Lebens erfordert Ruhe und Reizbarkeit; Beides zugleich aber liegt eben in dem Interesse; und je mannigfaltiger und beharrlicher dieses, um desto grösser ist die Summe des geistigen Lebens.[8] Wer etwas Anderes unter dem Worte *Bildung* versteht,

* Nämlich wenn dieses die *rechte* Zeit ist; denn späterhin, nach dem elften oder zwölften Jahre, ist keine bedeutende, tief eingreifende Wirkung mehr von jenem Werke zu erwarten. Für's spätere Alter ist Homer bloss ein alter Dichter.

[8] Die Begriffe Ruhe und Reizbarkeit nehmen hier die Stelle der in der *Allg. Päd.* angewandten Begriffe Besinnung und Vertiefung ein. Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 383 u. 388. In dem älteren Fragmente zur *Allg. Päd.* a. a. O. S. 378 u. 379 hatte Herbart als die psychische Voraussetzung des Actes der Vertiefung die natürliche Beweglichkeit bezeichnet und den Act der Besinnung auf das Reduciren von Vorstellungen auf einander zurückgeführt. Im Fortgange der psychologischen Untersuchung setzte er dafür Reizbarkeit und gegenseitige Bestimmung der Vorstellungen, welche erstere wieder in dem Zustande der Ruhe ihren Anfangspunkt, letztere in dem Zustande der Sammlung ihren Abschluss hat. Ruhe, Reizbarkeit,

der mag seinen Sprachgebrauch behalten; aber seine Gedanken müssen aus der Pädagogik wegbleiben. Heisst ihm Bilden so viel als Zustutzen, Abglätten, so fehlt er gegen den Zweck der Erziehung; denkt er sich darunter eine Entwickelung sogenannter Seelenkräfte oder Seelenvermögen, so betrügt er sich selbst um die Mittel, die zum Zwecke führen können. Doch hierüber muss ich auf praktische Philosophie und Psychologie lediglich verweisen.

Fünftens: aus dem vielseitigen Interesse soll die Festigkeit des moralischen Charakters hervorgehn. Hiebei muss man zuerst erwägen, dass unter allen Arten von Charakteren der moralische gerade am meisten Mühe und Schwierigkeiten findet, um zur Festigkeit zu gelangen. Denn er darf sich nicht, wie der Charakter des Ehrsüchtigen oder des Eigennützigen, an irgend welche bestimmte Güter hängen; nicht einmal die Gottheit darf er an sein Herz drücken wollen, wie wenn sie ein Gegenstand wäre, den er *zu sich herunterziehen* könnte, die gewöhnliche Täuschung aller Schwärmer! Sondern ohne Gegenstand, ohne irgend einen einzelnen Haltungspunkt, — ohne eine Materie des Begehrungsvermögens, würde Kant sagen, — soll er sich zu halten im Stande sein.[9] Nun aber sind die praktischen Ideen allein zu einfach, und die Begriffe, welche dabei vorausgesetzt werden, zu abstract, um dem Willen einen starken Sporn zu geben; in irgend einer Verkörperung, in einer für sie selbst zufälligen Einkleidung erscheinen sie allemal dem, welchen ein edler Enthusiasmus zum angestrengten Handeln begeistert.[10] Allein hiemit ist sogleich die Gefahr der Verunreinigung des moralischen Wollens vorhanden, denn es kann begegnen, dass die Verfolgung eines schönen Zwecks nur durch hässliche Mittel herdurchgehen könnte, also der Zweck aufgegeben werden muss; es kann sich auch ereignen, dass Umstände den Zweck ganz unerreichbar machen, und der Mensch, der Alles an diesen Zweck setzte, jetzt einen unheilbaren Schmerz empfindet, der ihn umbringt, wofern er ihm nicht durch andre Beschäftigungen zu entfliehn vermag. Ge-

---

gegenseitige Bestimmung der Vorstellungen durch einander und Sammlung sind die Merkmale der geistigen Gesundheit; ihre Gegentheile zeigen die anomalen Erscheinungen Tobsucht, Blödsinn, Wahnsinn, Narrheit; in den vier Ausdrücken nebst ihren Gegentheilen liegt „die allgemeinste Beschreibung dessen, was wir in uns wahrnehmen". *Werke* V, S. 104 u. 178 f., VII, S. 614. Die geistige Gesundheit, welcher Begriff mit dem Gedanken von einer „harmonischen Ausbildung der Geisteskräfte" übereinkommt, der seinerseits wieder auf die Erweckung des vielseitigen Interesse zurückzuführen ist (vgl. *Päd. Schr.* I, S. 365, Anm. 82), beruht darauf, dass „Ruhe und Sammlung für die fortschreitende Reizbarkeit und gegenseitige Bestimmung der Vorstellungen keine Hindernisse seien und auch nicht dadurch verletzt werden", a. a. O. S. 187. In der obigen Stelle ist in: Ruhe die Sammlung und Bestimmbarkeit der Vorstellungen mit einbegriffen. Zu vergleichen sind die Vorbemerkungen zu Nr. XXI.

[9] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 282, Anm. 14. *Werke* VIII, S. 255; IX, S. 349.

[10] *Päd. Schr.* I, S. 481.

setzt also, es trete eine Pflicht oder Nothwendigkeit ein, von dem bisher mit ganzer Seele verfolgten Ziele abzulassen: woher soll nun die psychologische Möglichkeit kommen, dass die geistige Gesundheit hintennach noch fortdauere? Hiezu ist das vielseitige Interesse die unerlassliche Bedingung. Dieses gleicht einer fruchtbaren Erde, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Saamen, so dass immerhin die Vegetation auf der Oberfläche einmal zerstört werden darf, indem alsdann bald ein neues Grün die leergewordne Stelle einnehmen wird.[11] Auch ohne eine solche Zerstörung und Wiederherstellung ist das vielseitige Interesse der Schutz des Enthusiasmus gegen Ueberspannung, und die Quelle der Besonnenheit mitten in der Begeisterung.[12] Und ganz allgemein: die Vielseitigkeit des Interesse macht es möglich, dass der Mensch in seinem moralischen Wollen zwar die äusseren Gegenstände mit aller Energie ergreife und behandele, aber sie dennoch, insofern sie nur äussere, einzelne Gegenstände sind, als zufällig erkenne, sich ihren Wechsel gefallen lasse, sich ihnen nicht hingebe, sondern darüber erhaben bleibe, oder sich wenigstens im Nothfall über sie zu erheben wisse.[13]

Hier mag nun der Leser verweilen und prüfen, so lange er es für sich nöthig findet. Wenn er fertig ist, lade ich ihn ein, folgenden Weg mit mir weiter zu gehn.

Wir wollen erst suchen uns eine ungefähre Vorstellung davon zu machen, was wohl in einer Schule zu thun sein möge, um den beschriebenen Zweck des Unterrichts zu erreichen; — nur eine ungefähre Vorstellung, weil wir bloss zu wissen wünschen, ob wohl das Klassensystem sich so, wie es jetzt ist, damit vertrage. Dabei wird uns von selbst der obige Schluss wieder einfallen:

Das Klassensystem zerreisst den Faden des Unterrichts bei jeder Versetzung.

Nun muss aber der Unterricht ein Continuum sein.

Folglich taugt das Klassensystem nicht.

Diesen Schluss nebst seinen Beweisen können wir uns jetzt vollständiger als vorhin überlegen; denn wir haben nunmehr den Zweck des Unterrichts in seinen positiven Grundbestimmungen vor Augen; und es wird sich also nun besser davon sprechen lassen, was das für ein *Faden* und für ein *Continuum* sei, dessen der Schluss erwähnt.

Alsdann weiter werden wir jener unmöglichen Bedingungen uns erinnern, die Herr Graff den Schulen vorzuschreiben, und doch vorschreiben zu *müssen* glaubt, falls die Klassenform derselben fortbestehen solle. Ich werde zu zeigen suchen, dass diese Bedingungen wohl zum Theil erfüllt werden können, und dass schon hiemit eine nicht zu verachtende Verbesserung würde erreicht sein.

---

[11] Ziller *Grundlegung* §. 17.
[12] *Werke* VIII, S. 113 u. 118.
[13] *Päd. Schr.* S. 477, Anm. 108.

Also zuerst: wie sieht ungefähr eine Schule inwendig aus, die sich den beschriebenen Zweck des Unterrichts gesetzt hat?

Sie ist unaufhörlich beschäftigt, für alle vorgenannten Klassen des Interesse gleichmässig zu sorgen.[14]

In dieser Bestimmung ihrer Thätigkeit liegt nichts Successives. Was ist denn das Fortschreitende dieser Thätigkeit? Warum wird mit den Schülern nicht in jedem Jahre dasselbe getrieben wie im vorigen Jahre, und nicht an jedem Tage dasselbe wie am vorigen Tage?

Die Antwort ist ganz einfach. Das Interesse verzehrt gleichsam seine Gegenstände. Wer den Homer liest, der schlägt ein Blatt nach dem andern um; denn was er schon gelesen *hat,* das würde ihn im nächsten Augenblicke nicht mehr interessiren; er will nun weiter; er will gerade *das* jetzo lesen, was die Erwartung befriedigen kann, welche das Vorhergehende in ihm erregt hat.

So liest er eine Seite nach der andern; eben darum einen Gesang nach dem andern; und wieder aus dem nämlichen Grunde folgt auf die Odyssee die Erzählung der griechischen Geschichte, die Lesung des Herodot, des Xenophon u. s. w.

In jedem Augenblicke hat die Seele des Schülers eine gewisse Richtung vorwärts, und eine gewisse Geschwindigkeit in eben dieser Richtung; das ist die Wirkung des bis zu diesem Augenblicke gegebenen Unterrichts; und das ist die Weisung an den Lehrer, wohin, und wie geschwind er nun weiter gehn müsse.

So entsteht jener Faden und jene Continuität des Unterrichts, wovon vorhin die Rede war. Es ist die stetige Vergrösserung des Kreises, worin ein und das nämliche Interesse seine Gegenstände antrifft; eine ganz andre Continuität als die der fortschreitenden Uebung und Fertigkeit, deren gleichfalls oben schon Erwähnung geschehen ist. Diese letztre geht vom Leichtern zum Schwerern; aber unsre Continuität des sich erweiternden Interesse kümmert sich nicht gar viel um das, was man *leicht* und *schwer* nennt. Und was sollen auch diese Worte für den Schüler eigentlich bedeuten? Wenn er allein und ohne Hülfe arbeitet, dann wird ihm Manches sehr schwer, was durch ein einziges Wort des Lehrers fasslich und handlich werden könnte; und umgekehrt, da in der Regel der Lehrer ihm hilft, (wenigstens in den frühern Jahren, wo das Allein-Arbeiten eine schiefe Richtung nehmen würde) so ist durch die Kunst des Unterrichts Alles leicht, wenn es nur erst interessirt. Oder ist einmal eine recht fühlbare Anstrengung nöthig, so ist eben diese Anstrengung stärkend und gesund, *unter der Bedingung,* dass sie aus

---

[14] Diese Vorschrift fasst Graff so äusserlich auf, dass er „um Gleichmässigkeit in der Bildung hervorzubringen jedem Gegenstande für jede Woche gleich viele Stunden“ zuweist (S. 21); Herbart's Ansicht darüber oben Nr. XIII, S. 24.

dem Interesse hervorgehe.[15] Denn sonst geht es freilich mit der geistigen Gymnastik um nichts besser als mit den Abhärtungen des Leibes, die man vor einer Reihe von Jahren empfahl, als die kleinen Kinder sollten in Schnee und Eis gebadet werden ohne Rücksicht auf ihre Constitution. —

Sehen wir indessen etwas genauer nach: so findet sich nicht bloss ein Faden des Unterrichts, der continuirlich fortgesponnen sein will, sondern es finden sich mehrere solche Fäden neben einander. Denn man soll eine Mehrheit von Interessen anerkennen; und man kann die Pflege dieser Interessen selten oder nie *einem* Lehrgegenstande allein anvertrauen. Mehrere Autoren müssen zugleich gelesen, mehrere Wissenschaften zugleich vorgetragen, mehrere Künste zugleich geübt werden. Das giebt mehrere Lehrfäden; und diese können nicht alle zugleich anfangen und enden; sondern ein Gegenstand beschäftigt länger, ein andrer kürzer. Während also *ein* Unterricht noch in vollem Gange ist, bricht ein andrer ab, und umgekehrt. Keins der Interessen aber darf jemals abbrechen; also muss da, wo ein Lehrgegenstand bei Seite gelegt wird, sogleich ein anderer seine Stelle einnehmen; gerade so wie in den Winterabenden das Zimmer niemals dunkel werden darf, und folglich, wenn eine Kerze abgebrannt ist, sogleich die andre muss angezündet werden.

Wann ist denn nun wohl ein Augenblick zu erwarten, da man einen Schüler füglich von einer Klasse auf die andre versetzen könnte? Sind etwa jemals in einem bestimmten Augenblicke die sämmtlichen Beschäftigungen mit allen Lehrgegenständen auf der einen Klasse zugleich am Ende? Und fangen in demselben Zeitpunkte die sämmtlichen Beschäftigungen mit allen Lehrgegenständen auf der andern Klasse zugleich von vorn an? — Nein! sondern der Schüler war es schon müde, auf der vorigen Klasse zu sitzen, — *der grösste Theil seiner Interessen war abgespannt;* und es kommt ihm auf der folgenden Klasse das Meiste neu und fremd vor, — *das Interesse kann nicht sogleich wieder seine rechte Intensität gewinnen.* Also nur in der Mitte der Zeit, die der Schüler auf einer Klasse zubringt, arbeitet er mit voller Liebe für seinen Gegenstand —? Wenn das wirklich geschieht, so müssen wir Glück dazu wünschen; denn, die Wahrheit zu sagen, das Interesse ist bis jetzt überhaupt nicht die Richtschnur, nach der die Schulmänner zu Werke zu gehn pflegen.

Aber es ist Herrn Graff's Richtschnur und die meinige. Der Leser sieht also nun hoffentlich ganz deutlich, warum wir Beide gemeinschaftlich das Klassensystem, wenigstens so wie es bisher gebräuchlich ist, zu missbilligen genöthigt sind. Aus unsern positiven Grundsätzen über den Zweck des Unterrichts folgt eben so offenbar, dass hier eine Veränderung vorgehen müsse, wie aus dem po-

---

[15] *Päd. Schr.* I, S. 89, 429.

sitiven Grundsatze der Gegenpartei, wornach Uebung und Fertigkeit (in alten Sprachen, in der Mathematik,) die Hauptsache ist, sich's ergiebt, dass man das Klassensystem als eine vortreffliche Einrichtung beibehalten soll.

Namentlich bin ich, den Herr Regierungsrath Graff aufgefordert hat, über diese Sache zu denken und zu sprechen, gezwungen, zur Steuer der Wahrheit das Bekenntniss abzulegen, dass aus meinen pädagogischen Grundsätzen keine andre *directe* Folgerung abzuleiten möglich ist, als eben die Lehre des Hrn. Graff. Ist einmal ein Schüler in einer gewissen Klasse recht so, wie er darin sein soll: so muss er in derselben Klasse bleiben; es ist gar nicht abzusehen, wie er heraus kommen sollte. Denn der Unterricht in dieser Klasse muss nothwendig eben so geschwind vorwärts gehn wie der Schüler; folglich erhöhet diese Klasse sich selbst fortwährend; war sie vor einem Jahre was wir Tertia nennen, so ist sie nun bald Secunda; nach einiger Zeit wird sie es ganz sein; und noch späterhin verwandelt sie sich in Prima. Wenn aber eine Klasse immerfort sich selbst gleich bleibt, während ihre Schüler fortrücken, so ist sie ein pädagogisches Unding; sie reisst Anfangs gewaltsam an dem jungen Menschen, damit er geschwinder gehn soll als er kann; und kommt nun endlich der glückliche Augenblick, wo *diese* Gewalt aufhört, so fängt sogleich die entgegengesetzte an; der Schüler strebt und eilt, die Klasse zieht rückwärts, sie hemmt und bindet! Wie kann denn da ein Interesse gedeihen? — Und diese Verkehrtheit wiederholt sich sechs bis siebenmal von Sexta bis Prima! Dadurch muss sich ein so ungeheuerer Fehler gegen alle pädagogischen Regeln, während der sämmtlichen Schulzeit, anhäufen, dass man kaum noch einen Maassstab für ihn finden, viel weniger also ihn als geringfügig vernachlässigen kann. — Die Mechanik der Körperwelt fordert für jede grosse Maschine, die fortwährend wirken soll, einen gleichförmigen Schwung, einen Beharrungsstand, und wo die bewegenden Kräfte stossweise wirken, da bringt man Schwungräder an, weil sonst das Werk schlottert, weil die Theile einander zerschlagen und zerreiben (ungefähr so wie das Klassensystem die Schulmänner noch mehr wie die Schüler zu zerreiben pflegt). Wenn man nun einmal eine Maschine nach dem Muster des Klassensystems bauen wollte, — worin die Kraft auf die Last abwechselnd so heftig und so schwach wirkte, dass im ersten Falle eine grosse Reibung unnützerweise entstünde, und im zweiten die Last beinahe ganz zum Stillstande käme, so dass sie von vorn an wieder in Bewegung müsste gesetzt werden: — was möchte doch ein guter Mechanikus zu einer solchen Maschine sagen!

Aber *wie geht es denn zu,* dass die Klassen auf einem Punkte stehn bleiben, — dass Tertia immer Tertia, Secunda immer Secunda ist, — während die Schüler doch fortrücken? Hier sollte man denken, müsste das Verhältniss der Kraft zur Last sich umkehren;

so dass, wenn die Klassen aufhörten, die Schüler zu bilden, diese nun ihrerseits jene mit sich fortziehen würden, und alsdann könnte etwas so Unnatürliches, *vorwärts gehende Schüler in stehen bleibenden Klassen,* gar nicht existiren. — Die gemeine Erfahrung zeigt die Lösung dieses Räthsels. Jeder Lehrer in einer Klasse fühlt sich nach entgegengesetzten Richtungen gezogen. Die eine Hälfte reift allmählich zur Versetzung, das heisst, sie wirkt so auf den Lehrer, dass er gern eben so allmählich den Unterricht steigern möchte. Die andre Hälfte aber besteht aus einem jungen Anwuchs, der sich zur Unzeit, nämlich ehe der Lehrer mit jenen fertig war, eingefunden hat; — und hier liegt die Wurzel des Uebels. Die Klasse ist nicht verschlossen gehalten worden; immer neue Anfänger haben Zutritt gesucht und erhalten; darum steht der Lehrer wie im Krahne; er steigt wohl, aber er kommt nie von der Stelle.

Nun ist freilich wahr, dass man den Anfängern leisten musste, was sie verlangten. Unterricht suchten sie, und den müssen sie finden. Aber stören sollen sie gleichwohl nicht das Werk, was schon in vollem Gange ist. Was ist nun zu thun? *Der* Lehrer, der jene ältern, schon fortgeschrittenen Schüler, mit ihnen fortschreitend, unterrichtet, kann sich auf die Neulinge nicht einlassen, — also müssen sie einen andern Lehrer haben. Ein Anderer muss mit ihnen von vorn anfangen; er muss sich gerade so, auf der nämlichen Bahn, in Bewegung setzen, wie früherhin jener erste Lehrer es auch gethan hat. Diese Beiden durchlaufen nun einerlei Weg nach einerlei Regel; sie können also nie zusammentreffen, sondern der Vordere wird immer ungefähr den Vorsprung behalten, den er hatte, als der Zweite anfing. Weil aber immer neue Jugend, lernlustig und lehrbedürftig, anwächst, so muss dem zweiten Lehrer bald ein dritter, dem dritten bald ein vierter folgen; und so fort — bis der, welcher zuerst anfing, mit seinen Lehrlingen fertig ist, und wiederum die jüngsten Schüler aufnehmen kann, wodurch er nunmehr der hinterste von Allen wird, die auf dieser Linie sich bewegen.

Das ist eben der Plan des Herrn Graff; und jetzt mag der Leser bemerken, was mir begegnet ist, während ich schrieb. Die Natur der Sache hat mich wider meinen Vorsatz, früher als ich wollte, auf diesen Plan, als auf den einzig natürlichen, geführt und beinahe getrieben. Meine Absicht war anders. Von dem Klassensystem gedachte ich so viel zu retten als möglich; darum kündigte ich an, ich würde zeigen, dass gewisse Bedingungen, unter denen Herr Graff die Klassen allenfalls wolle bestehen lassen, sich wohl noch erfüllen liessen, obgleich er das Gegentheil annimmt, und deshalb die Klassen für ganz verwerflich hält. Auch jetzt noch habe ich zwar nicht vergessen, was ich sagen wollte, sondern nur gutwillig einem Zuge nachgegeben, von dem ich wünsche, dass auch der Leser ihn empfinden möge. Mein eigentliches Gutachten jedoch ist noch nicht abgegeben. Erst müssen nun die Einwürfe

erwogen werden, die gegen den Plan erhoben werden können; denn man muss ja eine solche Sache von allen Seiten besehen, ehe man darüber einen Ausspruch wagt. Und da wird sich's denn schon finden, warum man Ursache hat, das Klassensystem unter gewissen Umständen und Modificationen beizuhalten.

Die Einwürfe zerfallen, so viel ich einsehe, in drei Klassen, und lassen sich durch eben so viele Fragen andeuten, nämlich durch folgende:

Auf wem soll das Zutrauen ruhen, dessen die Lehranstalt bedarf?

Wie können die Lehrer das leisten, was von ihnen verlangt wird?

Wie kann man den Schülern das ersetzen, was ihnen das Klassensystem darbietet?

Eine vierte Bedenklichkeit, die einen Zusatz zu Graff's Plane erfordert, werde ich abgesondert in Erwägung ziehn.

Der erste Einwurf begreift mehrere unter sich; denn eine Lehranstalt bedarf, in der That! des Zutrauens von vielen verschiedenen Seiten. Eine Behörde muss sich entschliessen, sie zu stiften oder doch zu dulden; ein Publicum muss sie benutzen; eine Menge von Beobachtern muss sie günstig beurtheilen; die Lehrer müssen als Collegen, ungeachtet ihres Wettstreits, in Freundschaft leben; die Schüler selbst müssen ihren Lehrern vertrauen. Darum mag kaum irgend eine Wirksamkeit in der Welt so abhängig sein, als die pädagogische; auch nützt es nichts, sich diese Abhängigkeit verhehlen zu wollen.

Wenn nun eine Behörde die ihr untergeordnete Schule mit prüfendem Auge betrachtet: so setzt sie als bekannt voraus, jeder einzelne Lehrer habe seine Mängel und Fehler; sie untersucht aber die Zusammenwirkung aller in ihrem collegialischen Verhältniss, und da fasst sie die Hoffnung, was einer verfehle, werde der andre vergüten; wo einer sich übereilen möchte, werde die Mehrheit ihn überstimmen; wo einer nicht Autorität genug besitze, da werde die Gesammtheit auftreten, und das Gewicht einer moralischen Person fühlen lassen, welches allemal grösser ist, wie das eines Einzelnen. Das Vertrauen der Behörde mag nun immerhin vorzugsweise dem Director, oder einigen ausgezeichneten Lehrern gewidmet sein; so ist doch dies nur ein Vorzug einer Person vor der andern; aber das Vertrauen gegen das Ganze ist noch etwas anderes als die Summe des den Einzelnen gewidmeten Vertrauens: es ruhet grossentheils auf der Form ihrer Verbindung zum Ganzen, auf der Innigkeit ihrer Zusammenwirkung, auf der Gemeinschaft ihrer Berathungen, ja selbst darauf, dass jeder Einzelne wisse, er allein vermöge nichts

ohne die Uebrigen, und er würde verloren sein, wenn er irgend etwas nach seiner blossen Privatmeinung gegen den Geist des Ganzen unternehmen wollte. Hierin gerade findet die Behörde die Bürgschaft, dass die Schule, wenn man auch eine Zeit lang das Auge von ihr wende, doch im alten, vorgezeichneten Gleise bleiben werde.

Kann denn eine Schule nach Graff's Idee auch eine solche Bürgschaft stellen? In ihr ist das Band unter den Collegen beinahe aufgelöst. Jeder Lehrer macht Alles von Anfang bis zu Ende allein; keiner kennt die Schüler des andern, keiner hat Beruf, auf des andern Werk zu achten, jeder wird sich hüten, den übrigen zu nahe zu kommen, denn die Frage: *was kümmert's dich?* droht ihm seine Neugierde zu verleiden. Graff selbst redet von *mehrern Schulen* in Einer Anstalt. Er verlangt nun zwar für diese einen Director.[16] Aber gesetzt, es fehlte an Folgsamkeit von Seiten eines Lehrers, so wird der Director eine bloss persönliche Autorität besitzen (wenn er nicht höhere Behörden behelligen will); während mit dem Klassensystem auch Lehrerconferenzen verbunden sind, in welchen die Schule einen Senat darstellt, vor dem der einzelne Lehrer Respect empfinden und bezeugen muss.

Noch fühlbarer werden die Schwierigkeiten, wenn man sich des Publicums erinnert, in dessen Mitte die Lehranstalt wirken soll. In unsere bisherigen Schulen schicken die Eltern ihre Kinder darum gern, weil sie dieselben wollen *Theil nehmen* lassen an *dem* Unterrichte, dessen Vorzüglichkeit erprobt ist. Aber nach Graff's Idee fällt ein solches Theilnehmen und Mitgeniessen eines vorhandenen Gemeinguts gänzlich weg. Eine Familie hört im Kreise der andern davon erzählen, wie gut die Kinder des Hauses bei ihrem Lehrer aufgehoben seien; eben dahin wünscht sie die ihrigen auch zu schicken; — aber derselbe Lehrer nimmt keine Schüler mehr auf,

---

[16] Graff verlangt S. 64 einen Director für das gesammte Schulwesen einer Gemeinde, „nicht zur jährlichen Entwerfung des Lehrplans —, dieser, wenn er einmal auf alle Schulen des Ortes angelegt ist, gilt für alle Jahre —, nicht zur Versetzung der Schüler — diese findet in den neuen Anstalten gar nicht mehr statt —, nicht zur Absteckung des jährlichen Cursus — diese ist nicht nöthig, auch nicht wohl möglich —, nicht zum Unterrichte der erwachsenen Zöglinge — diese müssen in den Händen bleiben, in denen sie von Anfang an waren —: sondern um die schulfähigen Kinder jedes Jahres der Schule zuzuweisen; die Lehrer in der Auswahl und Anordnung der Bildungsmittel, die den Geist der Zöglinge entwickeln und füllen sollen, mit seinen Kenntnissen und Arbeiten zu unterstützen; den fortschreitenden, um sich greifenden Unterricht jeder einzelnen Schule mit wachsamem Auge zu verfolgen, zu richten, zu beschränken, zu fördern; die Erfahrungen, die in diesen neuen Anstalten die verbesserte Methode des Unterrichts reichlicher und planmässiger als in den alten darbietet, gemeinschaftlich mit den Lehrern zu sammeln, gegen einander zu stellen, zu vereinigen, zu benutzen; sowohl bei der jährlichen Auflösung, die nach der Reihe jede Schule trifft, als auch am Ende kürzerer Zeitabschnitte die Fortschritte einer Schule mit denen der andern zu vergleichen, damit Ebenmaass in der Arbeit und in ihrem Erfolge stattfinde."

einem andern muss man sie anvertrauen. Und welchem andern? Entweder einem neu angestellten, — oder einem solchen, der so eben erwachsene Jünglinge entlassen hatte, und nun bereit ist, mit einem andern Häuflein kleiner Knaben von vorn anzufangen. Dieser Mann hat vielleicht so eben bewiesen, dass er ein langjähriges Erziehungswerk trefflich auszuführen verstand; seine erwachsenen Schüler machen ihm alle Ehre; — aber, wird er in seinem jetzigen Alter sich auch noch mit Kleinen abzugeben wissen? Ich für meine Person zweifle daran eben nicht; denn ein wahrer Erzieher wird, wenn er nur Lust hat, und man es ihm übrigens angenehm macht, wohl auch zum zweitenmale, vielleicht selbst zum drittenmale dieselbe Bahn wieder zu durchlaufen im Stande sein; er wird eine Art von Erholung und Abwechselung darin finden, jetzt einmal wieder mit Kindern, anstatt mit Jünglingen zu arbeiten; und das Ganze der Pädagogik darf er bei jenen eben so wenig (oder noch weniger) als bei diesen aus den Augen verlieren. Aber das Publicum zweifelt. Es fragt sich, ob der Mann noch derselbe — für Kinder — sein möge, der er vor beinahe zehn Jahren war. Auch werden sich wohl zuweilen Beispiele finden, die eine solche Besorgniss bestätigen.[17]

Hiebei will ich eine Bedenklichkeit äussern, mit der es mir weit mehr Ernst ist, als mit der vorigen. Was wird aus dem Lehrer, der sich mit seinen Schülern auf irgend einen pädagogischen Abweg verirrt hat? Er wird sich in die anwachsenden Folgen seiner Fehler bald so verstricken, dass er nicht mehr im Stande ist, sich zurechtzufinden. Aeusserst schwer wird es jederzeit einem Erzieher werden, ein verschobenes Verhältniss zu seinen Zöglingen wieder in Ordnung zu bringen. Er muss andere, neue Lehrlinge haben, und *seine* vorigen Zöglinge bedürfen eines andern Führers; nur so können auf beiden Seiten die übeln Eindrücke ausgelöscht werden. Hier scheint das Klassensystem sich eher helfen zu können, weil es von selbst den Wechsel der Schüler mit sich führt.

Genug über die Einwürfe der ersten Art! Die zweite Frage: *wie können die Lehrer ihrer Aufgabe Genüge leisten?* wird vielleicht Manchem noch wichtiger scheinen. Denn in der That muss Herr Graff von jedem einzelnen Lehrer bei weitem mehr fordern,

---

[17] Die Ingerenz des Publicums will Graff durch Aufhebung des Schulgeldes beseitigen. S. 47 Anm.: „Die Unterhaltung von Zucht- und Tollhäusern wird als allgemeine Pflicht aller Bürger angesehen, weil alle Bürger von Verbrechern und Tollen gefährdet werden; aber bringt ein unerzogenes und vernachlässigtes Geschlecht nicht auch allen Bürgern Gefahr, der alle Bürger vorzubeugen haben; umsomehr da, durch die Entfernung dieser Gefahr, auch jene, wenn auch nicht verschwinden, so doch abnehmen muss? Nimmt der Staat diese Sorge für die Erziehung seiner künftigen Bürger über sich, so muss er auch für die dazu erforderlichen Mittel, für den Unterhalt der Lehrer sorgen .... So lange das unselige Schulgeld bleibt, ist Unregelmässigkeit des Schulbesuches, Erniedrigung der Lehrer, Bedrückung der bedürftigsten Bürger unvermeidlich."

als im Klassensystem nöthig ist; und zwar nicht bloss mehr pädagogische Einsicht im allgemeinen (diese ist in jedem Falle unerlasslich), sondern auch mehr Uebung, mehr Vorarbeit, mehr angespannte Thätigkeit, um alles das *auszuführen*, was den didaktischen Vorschriften gemäss geschehen soll. In welchem Fache Jemand unterrichten soll, darin muss er so gewiegt sein, dass er die Freiheit seiner Bewegung mitten im Lehren wohlbehaglich empfindet. Fehlt es daran: so hilft alle Didaktik nichts. Und Herrn Graff's Gesammtlehrer müssen so ziemlich in allen Fächern unterrichten.

Soll nun von einem Gymnasium, oder auch nur von einer höhern Bürgerschule die Rede sein, so ist hier kein blosser Einwurf vorhanden, sondern es liegt offenbar am Tage, dass mit Herrn Graff's Plane *allein* nicht durchzukommen ist. Jünglinge, die das vierzehnte Jahr zurück gelegt, und ihre frühere Zeit gehörig benutzt haben, bedürfen eines solchen Unterrichts, den kein einzelner Mensch allein im Stande ist ihnen zu geben; wenn man nicht etwa auf ein halbes Wunder rechnen will.

Was aber das Alter *vor* dem funfzehnten Jahre anlangt: so behaupte ich, dass dieser Einwurf bei weitem weniger Werth hat, als die vorhergehenden. Warum? davon nachher.

Der dritte Einwurf lautet so: *wie kann man den Schülern das ersetzen, was ihnen das Klassensystem darbietet?* nämlich die Berührung so vieler Lehrer, und den Reiz des Wechsels bei den Versetzungen; sammt allen den Aufmunterungen und Anspornungen, die darin liegen.

Diese Bedenklichkeit gilt, nach den Umständen, entweder Alles oder Nichts. Bei einer Schule, an der bloss Gelehrte arbeiten, die wirkliche Pädagogen sind, muss man sich allerdings damit trösten, dass ein Theil der verkehrten Eindrücke, welche den Schülern bevorstehn, sich gegenseitig vernichten werde. Preiset jeder Gelehrte sein Fach als die Summa aller Weisheit, so sieht der unbefangene Knabe, in der Mitte aller Uebertreibungen, die wahre Natur der Sache durchschimmern, dass nämlich jede Wissenschaft denjenigen belohne, der ihre ersten Schwierigkeiten überwunden hat. Die verschiedenartige Einseitigkeit der Lehrer sorgt dafür, dass die Schüler zum Theil etwas minder einseitig werden, zum Theil ein jeder für seine besondre Anlage und Vorliebe etwas ihr Angemessenes antreffen könne. Hingegen in einer Graff'schen Schule wird ein Lehrer von einseitiger Bildung lediglich denjenigen unter seinen Lehrlingen, die sich auf die nämliche Seite neigen, nützlich werden können; die anders gearteten sind verloren, und vielseitig wird keiner. Auch wird die Eintönigkeit des Unterrichts, die in solchem Falle zu erwarten ist, durch Nichts unterbrochen, durch Nichts gemildert; und sie kann den Schülern am Ende völlig unerträglich werden.

Hier liegt der Grund, wesshalb ich mich gleich Anfangs davon losgesagt habe, meinen Gegenstand mit unmittelbarer Rücksicht auf

die Ausführung zu behandeln. Unsre Behörden sind zufrieden, wenn sie einen Gelehrten finden, der bereit ist, ein Schulamt zu übernehmen. Nach dem Maasse seiner Gelehrsamkeit bestimmt sich sein Rang; und hiemit hängt sein Einfluss in den Lehrerconferenzen ganz nahe zusammen. Besitzt er noch überdies die Fähigkeit, *sein* Wissen mitzutheilen, *seinen* Unterricht angenehm zu machen, so scheint ihm nichts mehr zu fehlen. Die eigentliche pädagogische Einsicht, die von der Lehrgabe noch weit verschieden ist, — wie könnte ihm *die* fehlen? Diese Einsicht muss zwar aus der praktischen Philosophie, der Psychologie*, und der Erfahrung sich zusammensetzen; — gleichwohl gehört sie zu den ganz gemeinen Dingen, die man bei jedem sogenannten Gebildeten, bei Männern und Frauen antrifft; — denn wer trägt denn Bedenken, im Gespräch über pädagogische Dinge einen entscheidenden Ton anzunehmen? wer findet für nöthig, zu hören und zu lernen? wer entschuldigt sich hier mit dem, sonst freilich gewöhnlichen Bekenntnisse: er verstehe von der Sache nichts? Giebt es angeborne Ideen, so sind dies ohne Zweifel die pädagogischen. —

Herr Graff jedoch ist der Meinung, durch seine neue Schulverfassung werde das Uebel, untaugliche Lehrer angestellt zu haben, nicht grösser, *sondern nur deutlicher.* Der ungeschickte Lehrer, sagt er, sei von geschlossenen Mustern umgeben, die ihm eine zusammenhängende Unterweisung in seiner Kunst darbieten. — Wie aber, wenn gerade umgekehrt der gute Lehrer hier allein stünde, umgeben von einseitigen Gelehrten, die seine Kunst für eine schlechte Kunst erklärten, *weil* sie eben vielseitig bilde? — Herr Graff meint ferner: die Fehler, sammt ihren Veranlassungen und Folgen, würden deutlich hervortreten, sowohl zur Beurtheilung und Abhülfe als zur Anrechnung, wenn man sie nur in der Schule Eines Lehrers fände; während bei der alten Verfassung das Gelingen und Misslingen von Vielen abhänge, und folglich die Verantwortlichkeit unter alle Lehrer sich theile. — Wie nun aber, wenn die einzelnen Lehrer der Graff'schen Schule von gemeinsamen Vorurtheilen befangen wären? Wie, wenn auch das Publicum die Fehler für Tugenden hielte? Doch so etwas darf man nicht glauben, denn: *vox populi vox Dei!*

Wohlan denn! ich besinne mich an die Majestät des Publicums; ich bändige meinen Skepticismus; ich kehre zurück zu der Voraussetzung, das Publicum urtheile richtig über die Erzieher und die Erzogenen. Demnach wird es die guten Lehrer an ihren Früchten erkennen: und gewiss! *dies* ist in der Graff'schen Schule sehr viel

---

* Philosophische, und folglich auch wahre pädagogische Bildung wird immer seltener werden, je länger das heutige Misstrauen gegen die Philosophie dauert, welches dieselbe vom öffentlichen Unterrichte in den Gymnasien ausschliesst [s. unten Nr. XVI Vorbem.]. Dass übrigens die sogenannte *neueste Philosophie* für die Schulen nichts taugt, das weiss ich so gut als irgend ein Andrer.

leichter, als im Klassensystem, wo jeder Lehrer sich hinter seine Mitarbeiter verstecken kann, wenn irgendwo der gute Erfolg ausbleibt.

Hat aber Graff einmal *diesen* festen Punct gewonnen, so wird bald der ganze dritte Einwurf verschwinden. Denn das competent richtende Publicum wird die schlechten Lehrer nicht lange dulden; je mehr aber der guten Lehrer werden, desto offenbarer tritt die Untauglichkeit der schlechten Gesellen ans Licht. Und nun verliert kein Schüler etwas daran, dass er die Lehrer nicht mehr wechselt; denn der *vielseitige* Unterricht, (und ich muss mir nun einmal erlauben, diesen allein für den *guten* zu halten,) führt seine reiche Abwechslung, seinen mannigfaltigen Reiz, selbst mit sich; dergestalt, dass es gerade eine Wohlthat für den Lehrling ist, ihn von einer einzigen Person zu empfangen, und nicht durch die fremdartige Mannigfaltigkeit der Manieren verschiedener Lehrer zerstreut zu werden. Was macht auch der Knabe mit der bunten Reihe von Individuen, die er in unserm Klassensystem als Lehrer respectiren und lieben soll? Er vergleicht sie unter einander, und macht im Stillen seine Anmerkung über jeden; aber er hängt an keinem, denn man hat ihm angemuthet, seinen Respect und seine Liebe zu *theilen*. Der Wechsel der Lehrer gewährt ihm Unterhaltung; desto weniger fühlt er den Reiz in der Mannigfaltigkeit der Studien. Die einzelnen Wissenschaften bekommen für ihn die Physiognomie der Menschen, die sie vortragen; oder umgekehrt, wenn ein Studium ihm schwerer und verdriesslicher wird, als ein anderes, so schiebt er die Schuld auf den Lehrer.

Ueberall aber ist es eine ganz unzulässige Maxime, mehrere Verkehrtheiten durch ihren Gegensatz aufheben zu wollen. Das Gute ist keine Null; und mehrere Fehler pflegen nicht einmal von der Art zu sein, dass sie einander auf Null reduciren könnten. Darum soll die Vielseitigkeit nicht durch einseitige Lehrer bewirkt werden; sondern die Lehrer sollen wahre Pädagogen sein, das heisst, sie sollen vor Allem selbst jenes gleichschwebende Interesse empfinden, welches mitzutheilen die Aufgabe des Unterrichts ausmacht.

Kurz: Herr Graff hat in Beziehung auf diesen dritten Punkt vollkommen recht in der Theorie; und man muss es bedauern, wenn man ihm nicht eben so sehr beistimmen kann in Hinsicht auf die Praxis des nächsten Jahrzehents.

Mit dem dritten Einwurfe berichtigt sich aber auch der zweite, nämlich innerhalb der schon bemerkten Grenze. Soviel als nöthig ist, um Knaben bis zum funfzehnten Jahre gehörig, und in denjenigen Gegenständen des Wissens, die unmittelbar das Interesse bilden, zu unterrichten, soll *jeder einzelne* Lehrer nicht bloss gelernt, sondern auch in seinem eigenen Geiste so verarbeitet haben, dass es ihn selbst erfülle, belebe, und ihm für die Mittheilung zu Gebote stehe. Sonst könnte seine vielseitige Bildung auf keiner

soliden Grundlage beruhen. Es versteht sich von selbst, dass hiebei eine gute Kenntniss der vorzüglichsten römischen und griechischen Klassiker, und mathematische Einsicht bis in die höhere Mechanik hinein vorausgesetzt wird. Unsere Forderungen an die Lehrer müssen allerdings etwas streng sein, wenn wir gute Schulen haben wollen.

Auch mit dem ersten Einwurfe wäre wohl fertig zu werden, wenn wir uns auf die eben gemachten Voraussetzungen mit gutem Zutrauen stemmen dürften. Haben wir erst eine Mehrzahl von guten Lehrern, und ein solches Publicum, welches das Richteramt der öffentlichen Meinung auf eine achtunggebietende Weise verwaltet: so können sowohl die Behörden als die einzelnen Eltern leicht Vertrauen fassen, besonders wenn dafür gesorgt ist, dass die ganze Lehranstalt offen stehe; — offen für jeden Besuch jedes Mitgliedes der Behörde, — offen für die Eltern der Schüler, — offen für jeden Freund und Kenner der Erziehungsangelegenheiten; — offen vor allen Dingen allen Lehrern zum gegenseitigen Besuch ihrer Schulen. Hiemit lassen sich allerdings auch Lehrerconferenzen verbinden, worin der Director sich bei jedem bedeutenden Falle den Rath Aller erbittet, und alsdann vorläufig entscheidet, bis etwa ein höherer Befehl wird eingeholt sein. Nothwendig aber muss der Director gesetzmässig eines bedeutenden Uebergewichts über jeden einzelnen Lehrer geniessen, um in seiner Person die Einheit der ganzen Anstalt mit Würde darstellen zu können.

Darum allein, weil jene Voraussetzungen in unserer heutigen Welt nicht sicher genug sind, — weil im pädagogischen Fache die Meinung schwankend, und die Anmaassung fast allgemein ist, — weil die Lehrer selten wahre Pädagogen, öfter blosse Gelehrte, zuweilen auch dies nicht einmal sind — *allein* um dieser Uebel willen, die durch Wahrheitsliebe und Nachdenken könnten gehoben werden, muss ich Anstand nehmen, mich geradezu für Herrn Graff's Vorschlag zu erklären. Aber unsre wirkliche Welt, wie sie nun einmal ist, braucht Schulen; noch mehr, sie *hat* deren schon, und die Schulmänner haben ihre Plätze; desshalb lasst uns nachsehen, ob nicht das Klassensystem mit einiger Veränderung wenigstens einem Theile des Uebels entgehen könne, welches Herr Graf ihm nachgewiesen hat.

Zuerst muss ich darauf bestehen, dass in dem Unterrichte jeder Klasse, während der Zeit, da sie ihren Cursus macht, schlechterdings eine fortschreitende, — noch mehr! eine *möglichst stetig fortschreitende* Bewegung herrschen müsse. Ist sie hiemit bis zu dem ihr gesteckten Ziele gelangt, dann mag sie plötzlich ganz von vorn anfangen. Alsdann aber muss sie, wie Herr Graff es verlangt, die

ganze Summe ihrer Schüler auf einmal in die nächstfolgende Klasse ausschütten, und dagegen die sämmtlichen Schüler der vorhergehenden Klasse übernehmen.

So nothwendig nun dieses ist: so hat es dennoch eine Menge von Schwierigkeiten. Einige davon hebt Herr Graff, indem er jährige, gleichzeitig anhebende Curse, und eben so viel Klassen als Unterrichtsjahre, endlich Zulassung der Schüler nur in die unterste Klasse vorschreibt. Der Grund hievon ist unmittelbar klar. Kein Schüler soll andre stören und aufhalten, wie es geschehen würde, wenn er in einen schon angefangenen Cursus mitten hineinträte; keiner soll des Interesse beraubt werden, welches dem Lehrgegenstande eigen ist, und welches er doch nicht empfinden würde, wenn er nicht von vorn anfinge. Dass übrigens ausnahmsweise auch Schüler in höhere Klassen zugelassen werden können, ist eben so klar, als die unerlassliche Bedingung: sie müssen dazu ganz genau vorbereitet sein.

Anderer Schwierigkeiten erwähnt zwar Herr Graff, aber er lässt sie bestehn, und schliesst von ihnen auf die Nothwendigkeit seines Plans. Hievon liegt die wichtigste in der Frage: wie können die Schüler, bei verschiedenen Anlagen, verschiedenem Fleisse, verschiedener Unterstützung, alle zugleich reif sein zur Versetzung? Ich will darauf eine vorläufige, wiewohl nicht hinreichende, sondern noch näher zu bestimmende, Antwort geben: *sie können zugleich reif sein wegen eines gleichen Grades von Interesse, bei ungleicher Fertigkeit.*

Allein ehe ich dieses weiter ausführe, muss ich bemerken, dass Herr Graff einen sehr wichtigen Umstand unberührt gelassen hat, auf den wir bei dieser Gelegenheit kommen müssen.

In der angenommenen Nothwendigkeit, alle Schüler zugleich fortrücken zu lassen, liegt die versteckte Voraussetzung, sie würden, wenn dies nicht geschähe, auf der vorigen Klasse bleiben, und dort die Ungleichartigkeit hervorbringen, die für sie ermüdenden Wiederholungen anhören müssen, die Spaltung der Rücksichten beim Lehrer veranlassen, die wir eben vermeiden wollen.

Allein ist es nicht auch möglich, dass sie weder rücken noch bleiben, vielmehr von dieser Lehranstalt entfernt werden?

Dass eine Menge von Menschen studiren, die nicht studiren sollten, dass noch weit mehrere die Universität *nicht* besuchen, die allerdings natürlichen Beruf dazu haben: dieses hat man oft genug bemerkt und besprochen. Dass aber heutiges Tages auf den Gymnasien viele junge Leute sitzen, die auf die Bürgerschule gehören, und umgekehrt, — mit Einem Worte, dass in der Wahl der Lehranstalt die gröbsten Missgriffe vorgehn, dies scheint man nicht beachten zu wollen.[18]

[18] Die Unterrichtsverfassung von 1816 lässt ausdrücklich offen, dass die untern Gymnasialklassen „auch denjenigen, welche nicht gerade für den

Herr Graff äussert den sehr richtigen Gedanken, dass, wenn an einem Orte sich mehrere Schulen befinden, deren keine zur Erreichung ihres Zwecks hinlängliche Mittel besitzt, man aus diesen eine einzige Lehranstalt machen müsse.

Dieses muss noch weit mehr im Grossen ausgeführt werden; man muss Gymnasium, Bürgerschule und Elementarschule in ein System verknüpfen, dergestalt, dass darin jedem Schüler der für ihn passende Unterricht könne angewiesen werden.

Wenn nur die *Begriffe von dem Unterschiede* dieser Schulen erst allgemein klar gedacht würden; wenn diesen Begriffen die Ausführung gehörig entspräche: dann würden manche Eltern Rath annehmen, manche Unterstützungen reichlicher zufliessen, die jetzt nur das Misstrauen wegen der Zweckmässigkeit der Verwendung zurückhält; Vieles würde auch der Staat durch Vorschriften und Anordnungen vermögen.

Wir wollen nun einstweilen annehmen, meine Forderung, (deren genauere Erörterung bald folgen soll,) wäre erfüllt: so wird bei jeder Versetzung aus einer Klasse in die andre nachgesehen werden, ob auch alle vorhandenen Schüler für diese Schule passen? ob nicht eine andre ihnen angemessener sein würde? — Natürlich muss der Director, welcher hiebei vorzüglich thätig ist, so gestellt sein, dass ihn keine Versuchung anwandeln könne, Schüler behalten zu wollen, die er besser abgeben würde.

Durch solche Sichtung wird man die gröbsten Ungleichheiten hinwegschaffen.

Dennoch wird unter Schülern, die drei Jahre lang mit einander fortgegangen sind, wenn sie auch auf der gleichen Bahn bleiben können, doch starker Vorsprung einiger, und bedeutendes Nachbleiben anderer, in den Uebungen und Fertigkeiten, die sie gemeinsam betrieben haben, sichtbar werden. Dieser Fehler darf, nachdem er eine gewisse Grösse erreicht hat, nicht weiter anwachsen; sonst leidet allmählich auch das Interesse unter dem Missverhältniss der Fertigkeiten.

Man richte also eine besondere Klasse ein, die wir *Uebungsklasse* nennen wollen, weil bei ihr nicht unmittelbar auf das Interesse, sondern eben auf die Uebung soll gesehen werden. Diese Klasse ist keinesweges für alle, hoffentlich auch nicht für die Mehrzahl der Schüler, sondern nur für die Minderzahl, also für die, welche auffallend langsam fortgekommen waren, und doch den redlichen Wunsch hegen (das Interesse empfinden), die ihnen dargebotene Bildung wirklich zu erreichen.

Während demnach die grössere Menge solcher Schüler, die zugleich in die unterste Klasse eintraten, und die mit einander in

---

Gelehrtenstand bestimmt sind, Gelegenheit geben, sich für andere Berufsarten auszubilden, die mehr Kenntnisse erfordern als die Elementar- oder niederen Stadtschulen gewähren können."

jährlichem Fortrücken Sexta, Quinta und Quarta durchwanderten, jetzt nach Tertia hinübergeht*, bleibe ein Theil von ihnen ein ganzes Jahr lang in der Uebungsklasse, um dort im Laufe des ersten Halbjahres nachzuholen, und im zweiten sich vorzuüben. Von hier aus im folgenden Jahre nach Tertia versetzt, werden diese Schüler nun die besten unter den Tertianern sein; allein wegen ihrer Langsamkeit ist zu erwarten, dass sie nach einiger Zeit wieder denen gleichen, die nicht in der Uebungsklasse waren. Trifft dies nicht genau in allen Fällen ein, so darf man doch nach Wahrscheinlichkeit es als das Gewöhnliche annehmen. Uebrigens muss in der Uebungsklasse jeder vorzüglich zu *den* Fertigkeiten angeleitet werden, die ihm am meisten fehlen. Den nöthigen Unterricht können einige vorzügliche Primaner unter gehöriger Aufsicht und Anleitung ertheilen; das wachsame Auge des Directors aber muss hieher ganz besonders gerichtet sein.[19]

Kleinere Ungleichheiten schaffe man durch blosse Uebungs*stunden* hinweg, die man für die Schwächern veranstaltet.

Und endlich vergesse man nicht, dass die Ungleichheit der Fertigkeiten sich bis auf einen gewissen Grad mit der Gleichheit des Interesse verträgt; dass mancher junge Mensch, der langsam ist im Antworten, dennoch achtsam ist als Zuhörer, so dass er am Ende mehr gelernt hat und es sicherer gebraucht, als man bei seinem stillen Benehmen vermuthet haben möchte.

Soviel über die Hauptschwierigkeit. Eine andre findet Herr Graff darin, dass sich die Cursus nicht gut abstecken lassen; dass einerlei Klasse demnach nicht in jedem Jahr gleich viel leisten, gleiche Pensa durcharbeiten werde. Hier wünschte ich, dass eine Anordnung meiner Anschauungsübungen seine Aufmerksamkeit möchte gewonnen haben, nämlich die Einschaltung von *Episoden*,[20]

* Nur aus Gewohnheit habe ich die unterste Klasse Sexta genannt. Eigentlich wäre sie Octava im Gymnasium, und Septima in der Bürgerschule.

[19] Die Uebelstände, welche der Eintritt ungleich fortgeschrittener Schüler in die oberen Gymnasialklassen mit sich bringt, haben mehrfach auf ähnliche Abhülfen geführt. So richtete Bernhardi am Friedrichs-Gymnasium in Berlin schon 1812 einen zweiten Cötus der Tertia ein, in welchen diejenigen eintraten, welche in einzelnen Objecten des höheren Unterrichts fähig, in andern noch nicht befestigt waren; besonders sollte diese Classe die aus Privatanstalten kommenden dem Gymnasium assimiliren. Vgl. Programm des Friedrichs-Gymnasiums von 1812. Die Ministerialverordnung vom 24. October 1837, welche die preussischen Gymnasien organisirt, setzt den Cursus der Tertia als einen ein- oder zweijährigen fest, welche Bestimmung an manchen Gymnasien so gehandhabt wird, dass die besseren Schüler jeder der beiden Tertien je ein halbes, die langsamer fortschreitenden je ein ganzes Jahr angehören. S. Wiese, *Das höhere Schulwesen in Preussen* I, 35.

[20] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 153 u. 448.

7*

die des Zusammenhangs unbeschadet können übergangen werden, und die ausdrücklich dazu bestimmt sind, schneller fortschreitende Schüler zu beschäftigen, während die langsamern nachzukommen bemüht sind. Dergleichen Episoden müssen in jedem Cursus besonders ausgezeichnet werden, so dass am Ende des Jahrs jede Klasse sich an dem ihr gesteckten Ziele befinde, sie mag nun schneller oder langsamer sich fortbewegt haben. Dass übrigens die genaueste Rechenschaft abzulegen sei, wie viel von den Episoden, und mit welchen Schülern es durchgearbeitet oder übergangen worden, versteht sich von selbst.

Fasst man nun das Gesagte zusammen, so ergiebt sich Folgendes:

*Gymnasien und Bürgerschulen, wenn sie das Klassensystem beibehalten wollen, müssen vom neunten bis funfzehnten Jahre der Schüler in sechs regelmässigen Klassen, und einer in die Mitte fallenden Uebungsklasse, dergestalt unterrichten, dass jede Klasse ihren Cursus jährlich, zwischen zwei bestimmten Endpunkten, vollbringe; und dass stets die ganze Schülerzahl, mit Ausnahme der in der Uebungsklasse Verweilenden, jährlich aus einer Klasse in die folgende hinübergehe**. Ist diese Vorschrift befolgt: so wird das Interesse fest genug begründet sein; und *nun* mag man sich allenfalls erlauben, in die oberste Klasse der Bürgerschule, und eben so in die *beiden* obersten Klassen des Gymnasiums, worin die Schüler *vom funfzehnten Jahre an ferner* unterrichtet werden, *nach der gewohnten Weise*, das heisst, *nach Maassgabe der gewonnenen Fertigkeiten* zu versetzen. In diesen höchsten Klassen regiert die Gelehrsamkeit; in den untern die Pädagogik; nämlich *vorzugsweise;* denn unwissende Lehrer können wir in den untern Klassen eben so wenig gebrauchen, als unpädagogische in den obersten gute Wirkung thun werden.

In der That habe ich bei diesem allen eine stillschweigende Voraussetzung gemacht, worauf man für jetzt in der Wirklichkeit nicht rechnen darf, diese, dass alle Lehrer eines Gymnasiums oder einer Bürgerschule durch eine gemeinsame und *richtige* pädagogische Einsicht verknüpft seien. Wo diese fehlt, da ist an kein Zusammenwirken zu denken; da werden die schönen Knabenjahre, vom neunten bis funfzehnten, grösstentheils verdorben, und man mag das gute Glück rühmen, wenn in der spätern Zeit hie und da die Wissenschaften den ihnen eigenthümlichen Reiz stark genug

* Die Menge der Klassen erfordert nicht nothwendig eine übergrosse Anzahl von Lehrern. Denn man kann und muss die Anzahl der *Schulstunden* beschränken. Wöchentlich 26 Stunden sind zureichend, weil die Lehrcurse schneller beendigt werden, als bei der jetzigen fehlervollen Einrichtung, *die den Schülern ihre ganze Zeit wegnimmt,* und ihnen die, so höchst wichtige, individuell verschiedene Ausbildung nach eigenem Sinn und Wunsch verleidet und verkümmert.

fühlbar machen, um den Verlust zwar nicht zu ersetzen, aber vor kurzsichtigen Augen wenigstens zu verdecken.

Die Bedingungen also, welche Herr Graff vorschrieb, und gleichwohl für unerreichbar, für *unmögliche* Bedingungen hielt, — Absteckung und Endigung der jährlichen Cursus, und Ausgleichung der Fortschritte der Schüler, — diese lassen sich wohl noch leidlich erfüllen; und das Klassensystem kann aus seinen scharfsinnigen Bemerkungen Nutzen ziehn, obgleich er es dadurch umzustossen gedachte. Freilich, wenn ich mich frage, ob ich lieber in diesem Klassensystem oder in der graff'schen Schule als Lehrer angestellt sein möchte: so würde ich unbedenklich das Letztere wählen. Denn es möchte mir bald unerträglich werden, alle Jahre in meiner Klasse dasselbe zu treiben; und dagegen ohne Vergleich angenehmer, sechs Jahre lang die nämlichen Schüler von unten herauf zu bilden, indem, wenn von diesem sechsfach grösseren Kreislaufe der Anfangspunkt wiederkehrte, er mich selbst merklich verändert, und um eine schätzbare Erfahrung bereichert antreffen würde.

Dass dem Plane des Herrn Graff ausser den drei schon beleuchteten Einwürfen noch eine vierte Bedenklichkeit entgegenstehe, habe ich oben angemerkt; und jetzt wird dieselbe schon vor Augen liegen, ja auch im Wesentlichen schon gehoben sein. Nämlich eben die unvermeidliche Ungleichheit der Schüler, die zu dem gleichen Unterrichte ihre verschiedenen Persönlichkeiten mitbringen, und dadurch sich immer weiter von einander entfernen, so dass sie nach einiger Zeit nicht mehr in die gleichen Lehrstunden passen, — diese drückt die graff'sche Schule eben so sehr wie die gewöhnliche; und wenn man darauf nicht Acht gäbe, so würde eine solche Schule, nachdem sie drei Jahre lang bestanden hätte, eben so verdorben sein, wie eine heutige Tertia oder Secunda es durch das ungleichartige Gemenge der ewig Kommenden und Gehenden nur immer sein kann. Der Unterschied wäre bloss, dass in der graff'schen Schule das Missverhältniss der Schüler allmählich, und nicht, wie dort, ruckweise eintreten würde; allein mit der aufgegebenen Klassenversetzung hätte man sich auch des Palliativs beraubt, wodurch sonst das Uebel wenigstens minder fühlbar, wenn auch nicht minder gross gemacht wird.

Darum muss ich es als einen durchaus nothwendigen Zusatz zu Graff's Plane betrachten, dass man verschiedenartige Schulen, deren Begriff in einem ziemlich rohen Bilde durch unsre Gymnasien, Bürgerschulen und Elementarschulen dargestellt wird, in Ein Ganzes vereinigen solle; und es ist nun der letzte Theil meines Geschäfts, mich hierüber näher zu erklären.

Einen Anknüpfungspunkt bietet mir Herr Graff selbst dar, indem er das Erlernen einer fremden, zumal todten Sprache als ein

zufälliges, entbehrliches, wenn schon gewisser Umstände wegen höchst nützliches, Hülfsmittel der Erziehung darstellt.[21] Man kann dreist einem Jeden anmuthen, dass er dies unmittelbar klar finde;

---

[21] Die einschlägigen Aeusserungen Graff's mögen wegen ihres historischen Interesse hier eine Stelle finden. Er sagt S. 19 Anm.: „Das Erlernen einer fremden, zumal todten Sprache liegt ganz ausser der Theilnahme des Kindes, verwirrt durch die fremden Worte und Begriffe, denen der Boden heimathlicher Anschauungen fehlt, das Gemüth und bringt ein zweideutiges Leben in dasselbe hinein oder erstickt wohl gar den volksthümlichen Sinn schon in der Wurzel. Die Sprache stellt das gesammte innere und äussere Leben des Einzelnen und des Volkes dar, ihre ganze Bildung und Bedeutung ist gegründet in den unmittelbaren Vorstellungen und Gefühlen, von deren Beschaffenheit und Umfang zunächst der sinnliche und von diesem wieder der auf das Geistige übertragene Ausdruck abhängt. Daher kann eine fremde Sprache nur dann verständlich gemacht werden, wenn der Schüler ganz in das Leben und die ursprünglichen und fortdauernden Anschauungen und Gefühle des Volks, das sie sprach oder noch spricht, hineinversetzt wird; dieses aber ist entweder unmöglich — wodurch dann leere, todte Worte ins Gemüth gebracht werden —, oder sehr wohl möglich, aber auch desto verderblicher, indem hiedurch eines Theils die noch nicht festen Begriffe, die das Kind in der Muttersprache gesammelt hat, verwirrt, andern Theils der volksthümliche Sinn durch den fremden hier verwischt, dort verdrängt und eine Ausländerei erzeugt wird, die, eben weil sie schon in dem kindlichen Gemüth Eingang fand, das Herzblatt desselben, aus welchem Vaterlandsliebe und deutscher Sinn mit schirmender Kraft hervorwachsen sollte, im zarten Keime zerstört. Je inniger diese Ueberzeugung ist, desto dringender verpflichtet sie, dem jugendlichen Geiste durch einen Unterricht in der Muttersprache, der in das Innerste des Gemüths und zu den eigenthümlichsten Anregungen des Lebens der Nation hinabsteigt, seine Heimath zu bewahren, ihn zum Bewusstsein unserer Kraft zu bringen, die, wenn sie erdrückt zu sein scheint, nur in sich zurückgedrängt ist, ihn unser selbständiges Sein lebendig fühlen zu lassen und hiedurch den vaterländischen Sinn in ihm zu bewurzeln und zu nähren. Wird so der Sprachunterricht nicht allein die durchdringendste Psychologie in elementarer Kraft und Klarheit, sondern auch die innerste Belebung unmittelbarer deutscher Gefühle und Gedanken, wird hiedurch die Sprache selbst lebendig in ihrem Ursprung, in ihrem Gebrauch, in ihrer Wirkung: so können wir erwarten, dass unsere Zöglinge einst, kraft deutscher Sprache und deutschen Sinnes, zu jeder, der leisesten und der tiefsten, Anregung fähig und wiederum für sie empfänglich sein werden. Wir bedürfen aber deutscher Zunge und deutschen Ohres, nicht nur in den Kirchen und Hörsälen, sondern auch im Rath und in der Versammlung der Bürger! — Erst wenn dieses Leben in der Muttersprache den Kindern gesichert ist, darf man es wagen, eine fremde Sprache seinem Gemüth nahe zu bringen; dann erst werden auch Vergleichungen zwischen ihr und der Muttersprache nützlich, nachdem sie möglich und unschädlich geworden sind..... Durch diese Ausschliessung des Unterrichts in fremden Sprachen erhält eine Schule zugleich den Vortheil, dass sie andern Erfassungen und Erregungen, deren der jugendliche Geist bedarf, nicht Zeit zu entziehen nöthig hat, sondern für die wesentlichen und durchgreifenden Bildungsmittel an Zeit gewinnt, dass das Interesse der Zöglinge nicht zu sehr gespalten, ihre Vertiefung in andere Kenntnisse nicht zu sehr gestört und ihre Besinnung durch einen zu sehr vervielfachten Reiz nicht erschwert wird.

Dessen ungeachtet leugne ich nicht, dass der Unterricht in einer fremden Sprache höchst bildend sei; vielmehr behaupte ich, dass das Studium

das Gegentheil würde beweisen, dass er in der Pädagogik ein völliger Fremdling sei, von ihrem Geiste gar Nichts wisse, sondern an dem Körper der Werkzeuge klebe, deren sie sich zu bedienen pflegt. Es muss gar nicht nöthig sein, mit Herrn Graff daran zu erinnern, dass auch der gebildete Grieche keine andre Sprache kannte als die seinige. Sprachen sind Zeichen; und Zeichen interessiren vermöge der Sachen, die sie darstellen. Gehn einmal die griechischen Autoren uns verloren: so behält die Sprache keinen Werth, ausser für wenige Gelehrte, die darin ein Document aus alter Zeit erblicken, woran wir Andern eben so wenig zu studiren Lust haben, als an den Urkunden, aus welchen uns das Merkwürdigste zu erzählen wir den Historikern überlassen.[22]

So sehr ich nun überzeugt bin, dass in unsern Zeiten kein Unterricht für ganz vollständig gelten kann, der nicht einen Theil seines Weges durch die alten Sprachen herdurch genommen hat, — weil nämlich ohne dies Niemand dazu gelangen wird, sich das Alterthum, mit dem wir durch so viele Bande zusammenhängen, lebhaft zu vergegenwärtigen: — so gilt mir dennoch das Sprachstudium, und zwar das der griechischen ebensowohl als der römischen Sprache, für eine *Last*, die man dem *Interesse*, als der *Kraft*, nur dann auflegen darf, *wann es stark genug ist, um nicht unter dem Drucke zu erliegen.*

Die Schule aber, welche ihren Lehrlingen eine solche Last zu ertragen anmuthet, hat sich auf Nebenrücksichten eingelassen, die

---

nicht nur Einer, sondern mehrerer fremden Sprachen betrieben zu werden verdiene. Nicht weil eine Sprache als Sprache Bildendes hat: dieses kann durch den methodischen Unterricht in der Muttersprache vollkommen ersetzt werden; sondern weil das Studium fremder Sprachen eine neue Welt von Vorstellungen dem Zöglinge aufschliesst, und sich vorzüglich in Bezug auf die, von einem Mann, der erst nach Jahrhunderten ganz gewürdigt werden wird, von Herbart aufgestellte und A. W. Schlegel beherzigte und unterstützte Idee, die Darstellung der Geschichte der Völker mit dem Studium ihrer Sprache zu verbinden und eines an dem andern fortzuleiten, auf das vortheilhafteste empfiehlt. Allein ich glaube, dass, wenngleich der Unterricht, der seine Bildungsmittel durch dieses vermehrt, noch eine vollendetere Bildung hervorbringen kann, er dennoch — kannte doch der gebildete Grieche keine andere Sprache als die seinige — auch mit den angegebenen Mitteln seinen Zweck erreichen und Jünglinge aus der Schule entlassen kann, die nicht als unbeholfene Fremdlinge, sondern mit Empfänglichkeit und Sicherheit in das geschäftige und sie von allen Seiten in Anspruch nehmende Leben der Welt eintreten. Auch fürchte ich, dass schon die bescheideneren Forderungen, die ich an die Schule mache, zu hoch getrieben erscheinen werden. Noch höher sie selbst zu steigern und die Mittel zu ihrer Befriedigung zu vermehren, wage ich nicht, wiewohl die Aufnahme fremder Sprachen, selbst die Aufnahme der griechischen in das erste Unterrichtsjahr, sich auf eine leichte und nicht kostspielige Weise, durch ein anderes Verhältniss der jedem Lehrgegenstande zugewiesenen Stundenzahl bewirken lässt."

[22] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 410.

nicht unmittelbar aus den pädagogischen Principien folgen. In ihr zeigt sich die Erziehung nicht mehr in ihrer einfachen, ursprünglich natürlichen Gestalt, sondern in einer künstlich angenommenen, durch Umstände bedingten; und darum ist die Wirksamkeit einer solchen Schule selbst nur bedingterweise wohlthätig. Können ihre Lehrlinge sich durcharbeiten, so haben sie einen grossen Schatz gewonnen; bleiben sie aber auf halbem Wege stehn, das heisst, gelangen sie nicht zum Genusse der Werke des Alterthums, so ist eine kostbare Zeit und Mühe, ja, was am schlimmsten ist, eine kostbare Empfänglichkeit und Lernlust unnütz verschwendet. Nun mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede, von der formal[en] bildenden Kraft des Sprachstudiums, in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch Niemand überzeugt werden wird, der die weit grösseren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken. — Jedoch, ich muss mich erinnern, dass die Pädagogen sich hüten sollen, es mit den Philologen zu verderben; nicht bloss darum, weil diese in der That die ersten Plätze in den Schulen besetzt halten; sondern es liegt in der Natur der Sache, dass man den Philologen das Gedeihen ihres Werks wünschen muss, weil sie schaden, wenn sie halbe Arbeit machen, und im Gegentheil meistens da nützen, wo sie durchdringen. Denn dass sie hie und da einen Lehrling in ihre eigne Einseitigkeit hineinziehn, darf man für keinen Schaden rechnen; solche Einzelne werden späterhin gewöhnlich Stützen und Erhalter des philologischen Wissens, dessen Erhaltung wir ja allerdings im hohen Grade wünschen müssen.

Was also fehlt an den Gymnasien, weshalb sie durch die Bürgerschulen und Elementarschulen ergänzt werden müssten? — Nichts Anderes fehlt ihnen, als dass sie unbehutsamer Weise die Last der Sprachstudien *auch solchen* Schülern auflegen, deren Interesse nicht kräftig genug ist, um die Schwierigkeiten zu überwinden; und dass sie, (könnte ich in Rücksicht auf das bisher gewöhnliche Verfahren hinzusetzen,) das Erwachen des Interesse viel zu gleichgültig erwarten; als wenn sich das von selbst verstünde, und als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Folgen des innerlichen, geistigen Müssiggangs bezeugten, der mit der fleissigsten Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl besteht. Angenommen nun, dieser zweite Fehler sei verbessert durch den Gebrauch richtiger Methoden: so bleibt noch der erste, der sich nur dadurch heben lässt, dass man diejenigen Schüler vom Gymnasium entfernt, welche nicht dahin zu bringen sind, durch das Medium der fremden Sprache hindurch zu greifen, um sich den Kern dessen, was sie lesen, herauszuholen.

Was soll man aber vollends von den Eltern sagen, die bei dem

bestimmten Vorsatze, ihre Söhne sollen nicht studieren, sie dennoch aufs Gymnasium schicken? Diese wissen recht eigentlich nicht, was sie thun. Niemals kann und darf das Sprachstudium so erleichtert, niemals ein so *schneller* Gewinn des unmittelbar Interessanten und Bildenden daraus gezogen werden, dass schon die Knaben *vollständigen* Lohn ihrer Anstrengungen sollten empfangen können; immer bleibt ein bedeutendes Opfer an Zeit, Mühe und Lust, welches man der Jugend nur in der Hoffnung anmuthet, sie werde künftig, in reifen Jahren, nach gehörig vollendetem Studium, die Vergütung dafür empfangen. Aber welche unermessliche Thorheit, solche Knaben, von denen man voraus beschliesst, sie sollen das Ziel *nicht* erreichen, auf den langen und mühevollen Weg hinauszustossen, der dahin führt! Wollen wir nicht auch kostbare Gewächse im Glashause erziehen, *mit dem Vorsatze*, sie alsdann, wann die Blüthen sich eben zeigen, in Sturm und Frost hinauszutragen? Wollen wir nicht auch Fundamente zu hohen Thürmen bauen, *mit dem Vorsatze*, es beim Fundamente bewenden zu lassen, niemals aber wirklich einen Thurm darauf zu errichten? Kann man widersinniger handeln, als indem man kostbare Anstalten macht, *mit dem ausdrücklichen Beschlusse, sie ja nicht so weit fortzusetzen, dass irgend ein bedeutender Erfolg daraus hervorginge!* Ich wiederhole es, wenn vernünftige Personen so verfahren, *so wissen sie nicht was sie thun.* Sie schicken ihre Kinder aufs Gymnasium, weil sie gehört haben, das sei die vornehmste Schule des Orts. Sie selbst aber halten sich für noch weit vornehmer als die Schule; darum behalten sie sich vor, ihre Kinder wieder wegzunehmen, sobald es ihnen belieben wird. — Und die Gymnasien — nehmen solche Schüler wirklich an! —

Hier muss der Staat ins Mittel treten. Der Staat, der, bei uns wenigstens, die Würde der Gymnasien dadurch erhöhte, dass er sie zu strengen Richtern über diejenigen ihrer eignen Schüler einsetzte, die zur Universität abgehn: [23] er wolle nun auch sein Werk vollenden, indem er *jener andern* Abiturienten gedenkt, durch welche Tertia und Secunda überfüllt waren, während Prima ihnen die

---

[23] Während vorher zum Behufe der Inscription an Universitäten die Decanatsprüfungen genügt hatten, bestimmte die Instruction vom 23. December 1788, dass alle von öffentlichen (Latein-)Schulen abgehenden Jünglinge auf der von ihnen besuchten Schule zu prüfen und nur auf Grund der erworbenen Zeugnisse zu inscribiren seien, die Prüfungen an den Universitäten aber auf privatim Vorgebildete beschränkt werden sollten. Das Edict vom 12. October 1812 erneuerte und verallgemeinerte diese Bestimmungen. Jedoch drang die Ansicht Schleiermacher's und F. A. Wolf's, die Zulassung zur Universität lediglich von dem Urtheile der Schulen abhängig zu machen (die gegenwärtige Einrichtung), nicht durch, da man besorgte, damit den Schulen einen unverhältnissmässigen Einfluss einzuräumen und die Privaterziehung zu beeinträchtigen. Vgl. Wiese, *Das höhere Schulwesen in Preussen* I, S. 484, und Arnoldt, *F. A. Wolf* II, S. 341.

Thüre vergeblich öffnet. Ob er durch Rath oder durch Verbot zu wirken vorziehe: in jedem Fall muss es dahin kommen, dass Niemand das Gymnasium betrete, ausser mit der ernstlichen Absicht, es recht und ganz zu benutzen; und dass Niemand es lange besuche, dessen Fähigkeit und Neigung nicht dieser Absicht entspricht. Je ausgewählter die Schüler, desto leichter das Lernen, desto heiterer die Lehre! Und je mehr Munterkeit und Frohsinn die Studien belebt, desto mehr wird sich die Scheu vor den vermeintlich hochgespannten Forderungen verlieren.

Allein mit welchem Namen wollen wir nun jene andern Schulen benennen, wohin die gehören, die beim Gymnasium unrecht kamen? Bürgerschulen? Der Ausdruck ist zwar gut, in sofern die Adligen auch Bürger sind, die ihre Söhne dem frühzeitigen Eintritt in den Soldatenstand bestimmt haben; denn diese Söhne befinden sich offenbar in unserem Falle; sie passen nicht ins Gymnasium, und suchen gleichwohl so viel Bildung, als ein junger Mensch bis zum siebenzehnten Jahre erreichen kann. Dennoch nehme ich mir die Freiheit, die sogenannten Bürgerschulen mit dem Ausdrucke: *Hauptschulen,* zu begrüssen.[24] Zwar nicht den Schülern zu Ehren, — sondern darum, weil in ihnen das pädagogische Wirken sich am reinsten, am deutlichsten, nach seinen eigentlichen Principien gestalten kann. Es versteht sich nämlich nach dem Vorhergehenden von selbst, dass hier der Zweck: das vielseitige Interesse zu wecken, auf einem kürzeren und geraderen Wege solle verfolgt werden, als bei den Gymnasien. Der Umweg, im Knabenalter die alten Sprachen mühsam zu erlernen, um sie erst gegen die männlichen Jahre hin als Bildungsmittel zu benutzen, ist hier rein abgeschnitten. *Die Hauptschule lehrt das, was unmittelbar interessirt.* Nicht als ob sie der Kraft keine Last auflegte; aber hier entstehen weit schneller und sicherer aus den Lasten selbst neue Kräfte. Nicht als ob hier die Studien durch Berechnung ihrer Nützlichkeit und Einträglichkeit versüsst würden; aber wenn ein Knabe sich zu der wirklichen Welt neigt, so muthet man ihm hier nicht an, die Augen gewaltsam zu verschliessen, damit das dunkle Bild des Alterthums ihm vor die Seele trete; und wenn sein Vater täglich den Gedanken an seinen künftigen Stand aufregt, so widerstreitet ihm nicht die Schule durch die Forderung einer solchen Vertiefung, wie sie nöthig ist, um in römischer Sprache erst zu denken und dann zu schreiben. Wollen wir den Gymnasiasten und den Hauptschüler kurz vergleichen? Jener lebt in der Vergangenheit, dieser in der Gegenwart. Jener will sich bilden, dieser will nach aussen hin handeln. — Lasst uns dem Gymnasium alle diejenigen zuführen, die dafür geboren sind;

---

[24] Der ungewöhnliche Name kehrt nur in der *Kurzen Encykl. d. Phil.* unten Nr. XXII, § 113 wieder, sonst braucht Herbart die Bezeichnung: höhere Bürgerschule.

lasst uns die Schulen und die Familien durchmustern, um sie alle zu finden; lasst uns noch mehr wohlthätige Vereine schliessen, um dürftige Gymnasiasten zu unterstützen. Dieser Sorge bedürfen die Hauptschulen nicht; sie werden sich von selbst anfüllen, so bald sie erst in Wahrheit vorhanden sind; — aber existiren müssen sie, sonst fehlt für die grössere Menge der Unterricht, der allein bei ihr Eingang findet und Früchte bringt.[25]

Wiewohl übrigens die Hauptschule nicht, gleich dem Gymnasium, darauf rechnet, dass die Bildung, welche sie ertheilt, durch die Universität ergänzt werde, so ist's gleichwohl nöthig, einen Weg zu öffnen, damit auch die ehemaligen Hauptschüler unter irgend einer Form akademische Bürger werden können. Zwar wird die Universität ihretwegen nichts ändern, sie mögen immerhin *jetzt* empfinden, dass es eine Entbehrung sei, die alten Sprachen nicht zu verstehn. Aber historische, mathematische, philosophische, zum Theil vielleicht selbst juristische Vorlesungen (jedoch nur zu ihrer Belehrung, und nicht zum Behuf einer Amtsführung) können sie hören und grösstentheils benutzen.

Wird man mich wohl jetzt noch fragen, in welchen Fächern die Hauptschule denn unterrichten solle? Muss ich Geschichte und Geographie, deutsche Literatur und Uebersetzungen aus dem Alterthum, Mathematik und Physik, Naturgeschichte, Technologie, Religions- und Sittenlehre noch nennen? Diese Worte werden nichts helfen, wenn man sich nicht die sechs Klassen des Interesse vergegenwärtigen will. Also kurz: die Hauptschule lehrt *beobachten, denken* und *empfinden*; unter dem letztern Ausdrucke fasse ich das ästhetische, sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse zusammen.

Eine kurze Erwähnung der Elementarschulen darf hier nicht fehlen. Zwar ist ihr Name höchst unpassend. Schulen, worin wirklich *bloss* Elemente, gleichsam Buchstaben, zu künftiger Zusammensetzung gelehrt würden, ohne alle Rücksicht auf unmittelbare Erweckung des geistigen Lebens, — würde die Pädagogik absolut unbedingt verwerfen müssen. Denn es wären die Stunden des Aufenthalts in diesen Schulen geradezu dem geistigen Müssiggange preisgegeben; es ginge auch daraus nicht die mindeste Hoffnung hervor, dass in Folge sich aus den Elementen eine wirkliche *geistige Beschäftigung* zusammensetzen werde, — falls nämlich die Schulen

---

[25] Vgl. die Notiz aus der Königsberger Zeit *W.* XI, S. 453: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das grosse Hinderniss aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alles nach Einer Schnur zu hobeln veranlassen. Der *Schein des Vielleistens*, wo *nicht* viel geleistet werden kann, muss fort. Bürgerschulen beklagen sich, wenn man ihnen die zuweist, die für Gymnasien nicht taugen. Sie begreifen nicht, dass man ihnen die Vielseitigkeit zuweist, wenn auf jenen Philologie einseitig herrscht."

sich genau an ihren Namen hielten, folglich sich um den *Gebrauch* der Elemente gar nicht bekümmerten. Nun macht es wohl nicht leicht eine wirkliche Schule so arg; das Schlechteste ist eben so selten, wie das Beste. Wo nichts als Lesen und Schreiben gelehrt wird, da lässt man doch wohl etwas aus dem Katechismus und der Bibel lesen; man knüpft also gleich das Höchste, und was in die menschlichen Gemüther mit unmittelbarer Gewalt eindringt, die Religion, an die Buchstaben; wodurch diese schon für das Kind, das noch nicht lesen kann, zu Hieroglyphen werden, die es mit Ahnungen eines geheimen und erhabenen Sinnes betrachtet. Wenn nun auch gewöhnlich die Elemente das Uebergewicht behalten, so ist eine solche Schule doch im Kleinen dasselbe, und nichts Schlechteres, wie im Grossen ein Gymnasium, das *nur* lateinische und griechische Sprache lehren will. *Dieses* könnte füglich *auch* Elementarschule heissen, denn es lehrt die fremde Sprache lesen und übersetzen; *was* aber nun solle gelesen und durchdacht werden, dafür mag der Schüler sorgen, wann er erwachsen und sein eigner Herr ist; jetzt soll er nur die Elemente der Bezeichnungen kennen lernen, deren Verknüpfung mit edeln und grossen Gedanken er künftig, — falls er etwa Belieben tragen wird, — bei den alten Autoren nachsehen kann! — Wie nun die *schlechte* Elementarschule und das *schlechte* Gymnasium (ein solches, wie eben beschrieben worden,) gleichartig sind, so gleicht auch die *gute* Schule stets sich selber, sie sei mässig gross, wie die Hauptschule, oder weit umfassend, wie das Gymnasium, oder so klein und eng zusammengekrümmt, wie die Elementar- und Dorfschule. Immer ernährt sie *dieselben* Interessen, immer leitet sie zum Denken eben so wohl als zum Beobachten; immer weist sie auf das Schöne in der Welt und auf das Erhabene über der Welt; immer weckt sie die Mitempfindung für häusliches und bürgerliches Wohl und Wehe. *Darum,* weil sie *dieses* leistet, *ohne etwas davon auszulassen;* weil sie es *gleichmässig* leistet, *ohne Eins dem Andern vorzuziehn,* darum ist sie eine *gute* Schule. Aber welche Hülfsmittel sie anwende, das macht den Unterschied. Benutzt sie nur die allernächsten und einfachsten, befriedigt sie das Bedürfniss der Bezeichnung bloss durch die leichtesten und durch die kirchlichen Schriften, also durch das nächste Gegebene: dann ist sie *untere Schule, kleine Schule,* oder, wie man zu sagen pflegt, Elementarschule. Ihr Ruhm besteht darin, dass sie mit Wenigem Viel ausrichtet. Aber wo man nicht auf Weniges beschränkt ist, da soll man umgekehrt alle Hülfsmittel aufsuchen, die einen vergrösserten Erfolg versprechen können. Dieses thut die Hauptschule; sie zieht Alles in ihren Kreis, was nur irgend ein jugendliches Gemüth wohlthätig beleben kann; daher ihr siebenzehnjähriger Entlassener Alles sein muss, was er in diesem Alter nur irgend werden konnte. Der Hauptschüler muss in Hinsicht seiner Gesammtbildung dem *gleich alten* Gymnasiasten überlegen sein, denn dieser ist durch die alten

Sprachen aufgehalten worden; — ein hart klingendes Wort, dessen Milderung darin liegt, dass der Gymnasiast langsamer reift, dass *seine* Studien lebenslänglich an ihm bilden, und er also den reichsten Ersatz sich mit der grössten Gewissheit versprechen kann. Jedoch dies setzt voraus, dass das Gymnasium sein Wagestück, den weiten Weg der Bildung durch die Alten, auch glücklich beendige, und dass es unterwegens nicht vernachlässigt habe, unmittelbar in die Gemüther einzugreifen, wo immer sich die Gelegenheit darbot.

Ausdrücklich protestiren aber muss ich hier gegen die ganz verkehrte Ansicht, als seien die Bürgerschulen ähnlich den untern und mittlern Klassen der Gymnasien, die Elementarschulen vergleichbar den untersten Klassen derselben. Dieser Irrthum muss aus zweien Gründen äusserst verderblich werden. Erstlich, weil alsdann *nur* die Gymnasien ganze Schulen wären, die andern aber Bruchstücke. Zweitens, weil dann die ganze Anlage des Unterrichts auf *allen* Schulen ohne Ausnahme verkehrt ausfallen würde. Denn das Gymnasium muss mit seinen alten Sprachen, (namentlich insbesondere mit der griechischen, aber auch nicht viel später mit der römischen) nothwendig *früh* anfangen, weil nur frühzeitig gegründete Fertigkeiten ganz geläufig werden, und weil Alles darauf ankommt, dass kein Gymnasiast auf halbem Wege stehen bleibe. Also fällt hier das Beginnen der alten Sprachen noch mit den Uebungen der Orthographie in der Muttersprache, und selbst mit denen im richtig accentuirten Lesen und mit den ersten grammatischen Elementen derselben zusammen. Folglich ist vom ersten Anfange an der Gymnasiast anders beschäftigt, als der Elementarschüler. Auch kann sich das Gymnasium von keiner Elementarschule eine irgend bedeutende Vorarbeit versprechen, es wäre denn in den allerersten Anfängen des Lesens und Schreibens, die eigentlich jedes Kind zu Hause gemacht haben sollte. Und selbst in dieser Hinsicht sollte sich das Gymnasium seine eigene Elementarklasse halten, um sicher zu sein, dass nicht in den Anfängen durch eine fehlerhafte Behandlung etwas verdorben würde; und weil manche feinere Rücksichten auf den künftigen Unterricht dabei genommen werden können, an die kein Lehrer der Elementarschule denkt.[26] — Andererseits muss die Hauptschule frühzeitig an die Naturwissenschaften gehn, zu denen das Gymnasium und die Elementarschule, beide aus verschiedenen Gründen, weniger Zeit haben. Auch die Anschauungsübungen und die Anfänge des Rechnens müssen in der Hauptschule gleich Anfangs mit grossem Ernste betrieben werden, weil sonst die schwerste ihrer Wissenschaften, die Mathematik, nicht in der kurzen Studienzeit bis zum sechszehnten oder siebenzehnten Jahre so weit geführt und so geläufig in ihren Anwendungen gemacht werden könnte, als es durchaus nöthig ist, wenn nicht algebraische Formeln und

---

[26] Vgl. Ziller, *Grundlegung* S. 471 und Kern, *Grundriss d. Päd.* S. 249.

logarithmische Tafeln für den abgehenden Schüler noch todte Buchstaben und Zahlen bleiben sollen. Die Elementarschule ihrerseits darf das Lesen- und Schreibenlernen *gar nicht so schnell treiben,* wie sie müsste, wenn sie jenen andern Schulen die Lehrlinge zubereiten sollte. Denn je weniger Mittel zur eigentlichen Geistesbildung sie hat, desto sparsamer muss sie damit umgehn, — das heisst, *desto weniger darf sie die Wirksamkeit dieser Mittel stören durch die bloss mechanische Arbeit des Lesens und Schreibens.* Ein Elementarschüler soll lange *mündlich* sprechen und mündlichen Ausdruck verstehen lernen, ehe er lesen lernt. Er soll mit dem Zeichnen früher als mit dem Schreiben beschäftigt werden. Kann er im *zwölften* Jahre die volle Fertigkeit im Lesen zugleich mit der richtigen Betonung erreichen, und gewinnt er gegen die Zeit seiner Entlassung im *vierzehnten* Jahre eine saubere Handschrift, so hat er genug gethan, nämlich im Punkte des Lesens und Schreibens. Hingegen die Entwickelung seiner Begriffe, die Erweiterung seines Gesichtskreises durch die Geographie des Landes und die Topographie der Gegend, wo er lebt, sammt der Kenntniss von den Naturproducten und dem Verkehr der Menschen, die hier wohnen, die Uebungen im Kopfrechnen, und im Ausmessen der Linien und Flächen (nach der Art der Anschauungsübungen), desgleichen ganz vorzüglich die Lebendigkeit religiöser Gefühle, und die sämmtliche Vorbereitung auf den Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft, — dies Alles giebt der Elementarschule eine grosse Aufgabe, neben welcher sie gar nicht daran denken kann, nur geschwind lesen und schreiben zu lehren; denn das Alles sind Hauptarbeiten, die ihren Zweck in sich selbst haben; es sind keineswegs Vorarbeiten für eine andre höhere Lehranstalt.

Die vollkommene Scheidung der Gymnasien, Hauptschulen und kleinen Schulen ist also ganz bestimmt, und auf eine durchgreifende Weise gegeben durch die ihnen zugemessene Zahl der Lehrjahre* und die ihnen angewiesenen und zugänglichen Lehrmittel. Es wäre leicht, dies noch vollständiger auszuführen, wenn ich tiefer in die allgemeine Pädagogik zurückgehn wollte. Die Lehre von der Klarheit, Association, der systematischen und methodischen Verknüpfung der Vorstellungen ist es, an die man sich wenden muss. Daraus ergeben sich die Regeln, wie ein und derselbe Lehrgegenstand auf verschiedene Weise nach einander muss behandelt werden; es ist

* Es versteht sich von selbst, dass für Gymnasien in die Zahl der Lehrjahre auch noch die Universitätsjahre mit einzurechnen sind; denn kein Gymnasium macht seine Schüler fertig; sondern dies geschieht durch die sogenannte philosophische Facultät, falls der Studierende sie gehörig benutzt.[27]

[27] Vgl. Kern a. a. O. S. 248. Ziller verlangt als Abschluss des Gymnasialunterrichts den Lycealcursus, der Gegenstände der philosophischen Facultät befasst a. a. O. S. 96[1] u. *Zeitschr. f. ex. Phil.* IV, S. 17.

aber leicht, auch die Beschränkungen des minder vollständigen Unterrichts darnach zu bestimmen. Auf dem Gymnasium soll man von vielen, scheinbar ganz getrennten, Punkten zugleich anfangen (oder bald nach einander den Unterricht zu ihnen hinlenken); jeder einzelne Punkt wird soviel möglich unmittelbar, also unabhängig von den übrigen, klar gemacht; hat der Lehrling *während* des Vortrags *scharf darauf gemerkt,* so ist es gut; und der Lehrer soll sich nicht darum kümmern, ob die Sache *behalten* werde, *oder nicht.* Es wird, vermöge einer psychologischen Nothwendigkeit, etwas davon bleiben. Später kommt man in dieselbe Gegend, lehrt die Sache noch einmal, und bringt sie in einige, noch zufällige Verbindungen. Auch jetzt soll der Lehrer sich wenig um die Frage kümmern, ob der Knabe morgen noch wissen werde, was er heute gelernt hat. Das ist noch nicht nöthig; wohl aber muss *während des Vortrags* nicht bloss auf das Einzelne, sondern auch auf dessen Verknüpfungen wohl gemerkt, und diese Verknüpfungen müssen ganz klar vorgestellt worden sein. Wiederum ein andermal, jedoch nicht zu spät, kehrt der Unterricht auf denselben Punkt zurück; *nun* stellt er ihn in die wesentliche systematische Verbindung; *jetzt* auch verlangt er, dass die Sache behalten werde, und bei den Gegenständen, die sich zum Auswendiglernen eignen, wird dieses gefordert, und nöthigenfalls mit aller Strenge darauf gedrungen. — Bei dieser dreifachen Wiederkehr auf das Nämliche zieht sich nun das Anfangs einzeln Hingestellte immer mehr zusammen; die Vorstellungen treten in vorgeschriebene Reihen, Ordnungen, Klassen, ausser und neben einander. War aber des Anfangs einzeln Hingestellten sehr viel: so verknüpft es sich nicht gleich Alles auf einmal; sondern an vielen Orten in dem ganzen Gedankenkreise des Zöglings entstehen Einheiten von untergeordneter Beschaffenheit; Gruppen von Kenntnissen und Einsichten, denen noch höhere Verbindungen bevorstehen. Jahre gehn darüber hin, ehe diese letztern, eine nach der andern, zu Stande kommen. Das Gymnasium zählt die meisten Lehrjahre, es nimmt sich also die längste Zeit, um überall die höhern Verbindungen zu stiften; und es wirft Anfangs die bunteste Vielheit aus, in der Zuversicht, es werde mit dem weitläuftigen Geschäfte der fernern Bearbeitung dieser Vielheit schon noch fertig werden. Da auch das Gymnasium nicht stirbt, so ist hieran kein Zweifel, wofern nur seine Schüler sich nicht erlauben, vor geendigter Lehrzeit davon zu gehn. — Hingegen die Hauptschule kann hier mit dem Gymnasium nicht ganz gleich rechnen. Sie hat zwar nicht nöthig, gleich Anfangs allen ihren Vorrath eng beisammen zu halten; sie *darf* es nicht einmal, denn die vorstehenden Regeln sind allgemein, und müssen in jedem Unterrichte ohne Ausnahme befolgt werden. Allein wie weit man das Mannigfaltige Anfangs auseinander stellen wolle? Wie viel man hinstreue? Wie lange man warte, ehe es mehr und mehr seinen wesentlichen Verbindungen nahe gebracht wird?

Wie spät man die allgemeinen Gesichtspunkte und Uebersichten herbeiführe? Darin giebt es Modificationen, wodurch sich die Hauptschule vom Gymnasium merklich unterscheiden muss. Jene braucht eher als dieses, (wiewohl auch nicht gleich Anfangs,) Chronologie in der Geschichte, den Globus in der Geographie, (der in allen Schulen den Landkarten *nachfolgen* soll und durchaus nicht vorangehn darf,) ein System in der Botanik (gleichviel ob das linnéische oder ein anderes); sie lehrt eher Geometrie im Zusammenhange, (das Gymnasium muss diese Stufe nicht zu früh betreten wollen, sondern sich *länger* bei Uebungen, ähnlich der Anschauungslehre, verweilen;) auch sind zusammenhängende Religionsvorträge in der Hauptschule, wo Alles früher fertig werden soll, eher an der Zeit als im Gymnasium. — Sehr seltsam freilich wird vielleicht Mancher diese Behauptungen finden. „Bleiben denn die Schüler der Gym-„nasien länger kindisch, sie, die ja Latein und Griechisch lernen, „und dadurch offenbar mehr geübt, und schneller zur Reife ge-„bracht werden müssen?“ — Was ich darauf antworte, das weiss man schon. Ich *leugne* eben, dass die alten Sprachen dem Knaben einen Vorsprung geben; ich *behaupte* gerade, *dass sie ihn zurückhalten,* und *wiewohl ich dies keineswegs bedauere oder tadle,* so muss doch hiernach berechnet werden, wie schnell im allgemeinen sich die verschiedenen Schulen von der Mannigfaltigkeit zur Einheit aufwärts bewegen können. — Hierin müssen die kleinen, die sogenannten Elementarschulen, die allerschnellsten sein. Geht Alles seinen natürlichen Gang: so sehn im Durchschnitte die vierzehnjährigen Schüler, welche die Elementarschule entlässt, älter aus, als die gleich alten Hauptschüler; den vierzehnjährigen Gymnasiasten aber wird noch am meisten Kindliches ankleben, ohne dass dies für sie im mindesten ein Vorwurf wäre. Jene Ersten schauen am ernsthaftesten in die Welt hinaus; diese Letztern gehn sorglos einen Tag nach dem andern in die Schule, und denken noch an keinen künftigen Beruf. Dies, sollte ich glauben, müsste jeder, der offene Augen hat, auf den Gesichtern lesen können; und wenn man darauf Acht gäbe, würden sich die Schüler wohl dabei befinden.[28]

Was heisst nun das: *die Gymnasien, Hauptschulen und kleinen Schulen sollen zu Einem Ganzen vereinigt werden —?* Von welchen Versetzungen aus einer Schule in die andere ist nun die Rede? Beschäftigen wir uns etwa mit der, vermeintlich grossen, Frage, was denn ein Knabe anfangen werde, der sich noch

---

[28] Ueber die Individualität des Gymnasiasten und Bürgerschülers ist zu vergleichen unten Nr. XVII u. Ziller, *Grundlegung* S. 474 f., Kern, *Grundriss d. Päd.* S. 257 u. 276.

spät zum Studieren entschliesst, nachdem er zuvor die Hauptschule oder gar nur die kleine Schule besucht hatte? Wer auf dergleichen Fragen Gewicht legt, der hat seine Begriffe über den nothwendigen Unterschied der Schulen noch nicht ins Klare gebracht.

Weder von den Knaben allein, noch von den Eltern allein darf man die Entscheidung erwarten, ob es ihnen beliebe, diese oder jene Schule und die Universität zu besuchen. Sie wissen selten, was und warum sie es wollen; man muss sie darüber aufklären; man muss ihnen die Frage zurecht stellen, alsdann werden die Antworten allmählich richtiger ausfallen.

Hiezu ist durch unsere strengeren Gesetze wegen der Abiturientenprüfungen ein sehr guter Anfang gemacht; es fehlt aber noch einigermaassen an jenen Hauptschulen, wohin nun diejenigen gehören, denen die erwähnten Gesetze allzudrückend vorkommen.

Und besonders muss ich hier bemerken, dass die Abiturientenprüfung schwer empfunden wird, weil sie erst im entscheidendsten Augenblicke eintritt. Etwas ihr Aehnliches sollte alle Jahre, und in allen Schulen stattfinden. Nicht als ob ich noch mehr Probearbeiten, noch mehr *Anstrengung um des Examens willen* wünschte; denn deren haben wir, die Wahrheit zu sagen, schon viel zu viel; sondern blosse Musterungen der Schüler, so wie sie sich in ihrer natürlichen Stimmung zeigen, diese sind jährlich zu veranstalten, und auf eine folgenreiche Weise zu gebrauchen.

Wir wollen hier einen Augenblick bei der Frage verweilen: ob wohl die Aufstellung einer *Normalstufe*, das heisst, die Angabe, wie weit es gewisse Schüler bei einem gewissen Zeitabschnitte sollen gebracht haben, sich mit mehr Sicherheit im früheren oder späteren Alter derselben denken und wagen lasse? Es leuchtet unmittelbar ein, dass dieses bei Jünglingen schwieriger ist, als für Knaben; denn jene sind unter einander verschiedener als diese. Die Ungleichheit wächst in der Regel mit den Jahren, indem, wer einmal zurückblieb, dieser eben darum schwerer weiter kommt, wenn er auch von jetzt an eben so fleissig wäre, wie die Andern. Dass man mit den Knaben mehr Nachsicht hat als mit den Jünglingen, scheint nicht hinreichend begründet. Glaubt man, die Knaben verstünden noch nicht so genau, was man eigentlich von ihnen verlange? Wo sie diese Stumpfheit zeigen, da haben sie kein Interesse gefasst; der Unterricht hätte (wenn sie nicht einfältig waren) dafür sorgen können. Oder denkt man, sie wären noch keiner so absichtlichen Anstrengung fähig? Dafür sind sie biegsamer, haben auch noch weniger nachzuholen, als ein Jüngling, der sich früher vernachlässigt hatte. Ueberhaupt aber kömmt es mir hier nicht darauf an, dass man gegen die Knaben ein *strenges* Urtheil *ausspreche*, und sie dadurch zu grösserem Fleisse ansporne, sondern nur, dass man ein *richtiges* Urtheil *fälle*, wie weit sie von dem Punkte entfernt seien, wo sie hätten stehn sollen. Dieser Punkt muss für Tertianer, oder für Schüler

dieses Alters, eben so wohl bestimmt sein, als für Primaner, die man zur Universität entlässt. Die Angabe dieses Punkts ist übrigens kein Gesetz, sondern nur ein Maassstab, und die Wirkung des Zurückbleibens hinter demselben ist keine Strafe, sondern ein zweckmässiges, und für den Schüler selbst wohlthätiges Verfahren.

Nach diesen Vorerinnerungen versetze ich mich nun in Herrn Graff's Lehranstalt, von der ich eigentlich zu reden habe. Dieselbe sei ein Gymnasium; und wir nehmen unsern Standpunkt in der *ersten Schule* nach Graff's Sprachgebrauch, das heisst, in der Mitte der im ersten Jahre gesammelten Schüler. Schon nach einigen Monaten wird der Lehrer einige Individuen bemerken, denen in Nebenstunden nachgeholfen werden muss. Es ist nöthig, dass hiezu ein Gehülfe, wenn auch nur ein fähiger Jüngling, in der Nähe sei. Nach einem Jahre können sich einige zeigen, die man in diesem Kreise nicht länger dulden kann, weil sie mit heftiger Begierde nach aussen greifen, und zum ruhigen Merken auf einen an sich interessanten Gegenstand nicht zu bringen sind. Anstatt sich nun bei Züchtigungen aufzuhalten, schickt man diese, ohne irgend eine Rücksicht auf die Eltern, vom Gymnasium weg; denn hier soll eine ungestörte Aufmerksamkeit herrschen. Den Eltern steht dagegen die Hauptschule offen, wo man gegen das äusserlich unruhige Leben der Kinder gar nicht streng ist, sondern vielmehr sich darauf gefasst hält, indem man hier nicht mit den Schwierigkeiten der alten Sprachen zu kämpfen hat, und durch das Ganze des Unterrichts die Unruhigen viel leichter fassen kann. — Wir kehren für jetzt zurück ins Gymnasium. Das zweite Jahr sei verlaufen; vielleicht wieder ein Paar müssen ausscheiden; entweder wie zuvor, wegen ausgelassener Wildheit, oder auch wegen allzuschwacher Fähigkeiten; in welchem letztern Falle es dahin kommen kann, dass nur die kleine Schule sie aufnimmt, während die Hauptschule, die für auffallend langsame Köpfe nicht gemacht ist, sie verschmäht. — Nach dem Ende des dritten Jahrs wird die erste Schule des Gymnasiums nicht leicht* in den Fall kommen, einen Schüler auf die Hauptschule, oder auf die kleine Schule zu verweisen, denn sie hat ja erst vor einem Jahre ihren Kreis gereinigt. Aber es kann gar leicht begegnen, dass solche Knaben, deren guter Wille am Tage liegt, und die auch zum Aufmerken nicht zu beschränkt sind, in den Uebungen und Fertigkeiten zu weit zurückstehn, um fernerhin mit den andern Schritt zu halten. Diese kommen nun in die Uebungsklasse des Gymnasiums. Hier verweilen sie ein Jahr lang, und treten dann — nicht etwan in den vorigen Kreis zurück, sondern in die *zweite* Schule, oder in den Schülerkreis, der ein Jahr später zusammengetreten war, und der also jetzt auf dem Punkte sein soll, wo ein

* *Nicht leicht!* — Jedoch ist es im Nothfalle immer *möglich,* und muss zu allen Zeitpunkten möglich sein.

Jahr früher die erste Schule war. An die Uebungsklasse giebt eben jetzt die zweite Schule diejenigen ab, welche der Nachhülfe bedürfen. Man sieht hieraus, dass die Uebungsklasse unaufhörlich fortbesteht, aber bei jährlichem Wechsel aller ihrer Schüler. — Die erste Schule aber wird nun fernerhin nicht *gern*, und nicht *leicht* mehr einen ausstossen; lieber wendet sie Ermahnungen und Strafen an, und so hält sie die Ihrigen zusammen, bis zum Ende des sechsten Jahrs. Die jetzt vierzehn- oder funfzehnjährigen Knaben werden nun nach Secunda versetzt; einer Klasse, die mehr als *einen* Lehrer hat; wegen des grössern Umfangs, und der schon einigermaassen *gelehrten* Behandlung der Studien; so wie auch Prima, welche der obersten Klasse unserer Gymnasien ähnlich sein wird. Es ist übrigens nicht nothwendig, dass Secunda alle jene Schüler auf einmal annehme; vielmehr muss *hier gerade* für die raschen, sehr ausgezeichneten Köpfe dadurch gesorgt werden, dass man sie früher als gewöhnlich versetzt; für die langsamen aber kann wiederum eine Verweilung, auf ein halbes Jahr etwa, auf einer Uebungsklasse eintreten, wodurch die Ungleichheiten, die sich in den letzten drei Jahren in der ersten Schule mochten erzeugt haben, fortgeschafft werden. Und wenn jetzt noch ein Schüler seine Absichten ändert, so mag er von hier an den Weg des Studierens verlassen. Die Hauptschule wird ihn gern in einen ihrer Schülerkreise aufnehmen, wofern er übrigens keinem Tadel unterliegt. Für solche Subjecte aber, die in spätern Jahren unvermuthet missrathen, ist gar keine Schule offen; sie sind eine unglückliche Last für ihre Familien.[29]

---

[29] In einer Notiz aus der Königsberger Zeit, *W.* XI, S. 505, giebt Herbart folgende Charakteristik der obern Klassen: „Für Prima gehören eigene Ausarbeitungen, eigene Lectüre, mündliche Vorträge, *Schaffen von innen* und Apperception des absichtlich Zugeeigneten, nach bestimmter Anweisung und mit steter Correctur. Daher müssen die Vorkenntnisse sammt dem passiven Lernen in Secunda abgethan sein; sie müssen schon ihre bestimmten Umrisse, Gestalt gewonnen haben. In Tertia dagegen wurde ganz eigentlich gelernt und gearbeitet nach Vorschrift, um Vorrath zu sammeln; in Quarta wurde geistige Unterhaltung dargeboten; in Quinta wurde die enge Sphäre der Erfahrung ausgeweitet; in Sexta geschah die erste Erhebung zum regelmässigen Anwenden der Zeit. Der Tertianer soll am meisten den Druck der Schule empfinden. — Früher behandelt den Zögling weniger ernst und streng, später wird ihm die Arbeit schon leichter! — Dem Tertianer schneidet die Schule seine knabenhaften Gedanken ab; sie setzt ihm Reihen zusammen, so wie er sie behalten soll, Reihen von Gegenständen und von Begriffen. (Synthetischer Unterricht.) Sie benutzt die gesunde Biegsamkeit des Knaben; der spätere Jüngling wird sich nicht so leicht fügen; dem jüngern Knaben musste sich der Unterricht mehr anbequemen, damit er ihn fassen konnte. Haben wir den guten Tertianer fertig: so wird sichs in Secunda und Prima wohl finden. Wo nicht: so ists zweifelhaft mit der späteren Bildung. Aber die Prüfung, nach welcher dem Jüngling gesagt wird, was er ferner zu wählen habe, sollte Secunda am Ende geben.“

Wir haben hier den Gang aller successiven Schulen des Gymnasiums beschrieben; denn jede setzt in den ersten beiden Jahren die Untauglichen bei den andern Lehranstalten ab; jede schickt am Ende des dritten Jahrs Einige in die Uebungsklasse, und empfängt Andre aus derselben; jede hält alsdann, wo möglich, die Ihrigen fest bis zur Versetzung nach Secunda. Nur das muss noch hinzugefügt werden, dass sich das Gymnasium bereit halten soll, neue Ankömmlinge aus der Hauptschule, und selbst aus der kleinen Schule, aufzunehmen. Wie ist das möglich? — Gewiss leichter als man denkt. Erstlich gehören dazu Zeugnisse von vorzüglichen Fähigkeiten, oder sehr gutem Willen (der *auch* einer Fähigkeit gleich gilt); denn ein leichtsinniger Wechsel wird nicht gestattet, und sehr ausgezeichnete Talente werden in allen, auch in den untersten Schulen bemerkt, sobald sie zu erkennen sind, und ermuntert, sich wo immer möglich den Studien zu widmen. Es ist also für solche Ankömmlinge gewiss nicht schwer, sich in die neue Bahn zu fügen. Zweitens lässt man sie nicht unmittelbar eintreten, sondern erst nach besonderer Vorbereitung. Hiezu aber müssen die ältern und besten Schüler mitwirken, für welche es eben so nützlich als ehrenvoll ist, sich im Lehren zu üben; denn bekanntlich *lernt man durchs Lehren,* ungefähr wie man eine Sprache besser versteht, in der man versucht hat zu schreiben. Drittens — und dies ist die Hauptsache — werden in allen Schulen *alle* Arten des Interesse geweckt, und folglich braucht *nicht die Gemüthsstimmung,* sondern nur der Gegenstand der Beschäftigung zum Theil gewechselt zu werden. Wer es nun noch für schwer hält, in spätern *Knabenjahren* Griechisch und Lateinisch zu lernen, der besinne sich an die häufigen Beispiele von *Männern,* die noch weit später damit zu Stande kamen.

Die Hauptschule wird das Bedürfniss, ihre Schülerkreise zu reinigen, etwas weniger empfinden als das Gymnasium. Denn sowohl die schwächeren, als die unruhig lebhaften Naturen kann sie leichter in Thätigkeit setzen und erhalten, da ein grosser Reichthum von unmittelbar interessirenden Gegenständen ihr zu Gebote steht. Lästig sind ihr gleichwohl die verschiedenen Grade der Fertigkeiten in einem und demselben Schülerkreise. Daher kann man ihr mehrere Uebungsklassen, und auf kürzere Zeiträume geben. Schon am Ende des zweiten Jahrs mögen Einige die erste Schule verlassen, um auf ein Halbjahr in die Uebungsklasse zu treten; die zweite Schule wird nach Verlauf des Halbjahrs sie eintauschen gegen Andre, die sie eben dort abgiebt. Am Ende des vierten Jahrs kann dieselbe Einrichtung sich wiederholen. Zuletzt erfolgt auch hier eine Versetzung in eine oberste Klasse, an welcher für verschiedene Fächer mehrere Lehrer arbeiten.

Die kleinen Schulen werden am meisten gedrückt durch die Verschiedenheit der Köpfe, die sie sich müssen gefallen lassen.

Denn was auf dem Gymnasium und in der Hauptschule nicht fortkommt, das sollen sie aufnehmen; und überdies auch noch die rascheren Geister beschäftigen, die in den unteren Volksklassen emporkeimen. Möchte diese Schwierigkeit nur *gefühlt* werden! Möchte es dahin kommen, dass der Volksschullehrer sich über die *gar zu guten* Naturen beschwerte, die ihm sein Amt vollends sauer machen! Möchten die Mittel einer edeln Freigebigkeit sich so weit ausdehnen lassen, dass man dreist ausrufen dürfte: Jedem das Seine! *Auch den Musen das, was ihnen zugehört!* [30]

Genug geträumt! Nicht ich bin Gesetzgeber der Schulen. Und wenn die Frage, ob unsre Zeit Beruf habe zur bürgerlichen Gesetzgebung, von einem berühmten Rechtslehrer verneint werden durfte: [31] so ist an durchgreifende Umwandlung der Schulen vollends nicht zu denken. Denn gewiss! Weit mehr schöpferische Geisteskraft, und weit mehr edeln, reinen Willen erfordert diese, als die Abfassung und Einführung eines neuen Gesetzbuchs für das Privatrecht. Hat Herr Regierungsrath Graff richtig gesehn, was nach einem langen Zeitverlauf ein fähigeres Geschlecht dereinst zur Wirklichkeit bringen wird: so mag er sich *des Anblicks* erfreuen, und hierin seinen Trost finden wegen der ihm versagten Thätigkeit. Mir wenigstens ist eine solche Art, mich zu trösten, ziemlich geläufig.

Und nun zum Schlusse dem Leser, der bis hieher las ohne zu blättern, mein Dank für geneigtes Gehör; *dem* Mann aber gebührt mein wärmerer Dank, dessen Idee mich, während des Schreibens dieser Bogen, entweder nützlich beschäftigte, oder doch angenehm unterhielt.

---

[30] Mit den ausgesprochenen Ansichten ist im Allgemeinen zu vergleichen das *Gutachten zur Abhülfe u. s. w.* unten XVII; die Recensionen über Ohlert *Die Schule* u. Drobisch *Philol. u. Math.* unten XX, 1 u. 4; *Kurze Enc. d. Phil.* unten XXII, § 112—114; *Umriss päd. Vorl.* unten XXIV, § 338—347 und daselbst das Bruchstück: *Ueber die allgemeine Form einer vollständigen Lehranstalt.*

[31] Von Savigny in der Schrift: *Vom Berufe unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft* 1814.

XVI.

UEBER DEN UNTERRICHT IN DER PHILOSOPHIE AUF GYMNASIEN.

An Herrn Regierungs- und Schulrath Clemens
in Gumbinnen.

1821.

Nebst dem Bruchstück einer Vorbereitung zur Philosophie auf der obersten Gymnasialklasse.

Vorbemerkungen.

Auf die Frage, wie der philosophische Unterricht auf Gymnasien zu gestalten sei, musste Herbart nicht nur durch sein erhöhtes Interesse für das Schulwesen, sondern auch durch das praktische Bedürfniss, seinen Vorlesungen zur Einleitung in die Philosophie die rechte Unterlage zu sichern, geführt werden. So war er schon bei der ersten Bearbeitung seines *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie* vom Jahre 1813 geneigt, sich zu äussern „über die Nothwendigkeit, das philosophische Studium auf den Schulen vorzubereiten, dagegen jetzo die Unvorbereiteten grossentheils die Einleitung zu hoch finden, die doch nicht niedriger gestellt werden kann, weil sie auch den besser Ausgebildeten genügen muss, und besonders, weil sonst zwischen ihr und den nachfolgenden systematischen Vorträgen ein Sprung sein würde.“ *W.* XII, S. 215. Diese Forderung um so dringender auszusprechen, gab ihm die von Süvern ausgearbeitete Unterrichtsverfassung von 1816 Veranlassung, welche auch die bisherigen philosophischen Vorstudien der Gymnasialschüler in Frage stellte, indem sie Philosophie und „Encyklopädie“ aus dem Lehrplan strich, da „die richtige und strenge Behandlung der Wissenschaft das beste Mittel zur Erweckung eines philosophischen Geistes sein und sowohl die Denkkraft formell bilden, als auch den Sinn der Jugend für das eigentliche Object der Philosophie wecken“ werde. Seiner Ansicht über diese Neuerung gab Herbart schon in der Vorrede zur ersten Ausgabe des *Lehrbuchs zur Psychologie* von 1816 Ausdruck. *W.* V, S. 4: „Ehemals konnte man in akademischen Vorlesungen mit einiger Sicherheit voraussetzen, die Zuhörer seien schon auf den Schulen mit empirischer Psychologie und Logik vorläufig bekannt gemacht; und bei den Fortschritten des philosophischen Denkens in neuerer Zeit, da die mündlichen Vorträge nicht leichter, sondern schwerer ausfallen müssen, sollte die Universität nicht eine schlechtere, sondern eine bessere Unterstützung durch die Gymnasien erhalten. Mathematik und Sprachen können Vieles, aber nicht Alles leisten; am wenigsten jetzt, da verschiedene wichtige Verbesserungen des Unterrichtsganges noch immer durch die Bedenklichkeiten der Schulmänner zurückgehalten werden. Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu gerathen, dem die nöthige Vorbereitung zur rechten Zeit im öffentlichen Unterricht entzogen wird. Die Philosophie hat zu diesen Zeiten mit vielen inneren Verwirrungen zu kämpfen. Wird man ihr aufhelfen, in-

dem man ihr entzieht, was sie hatte? Glaubt man, es werde den Wissenschaften frommen, wenn die Philosophie in Verfall gerathe?“

In der Vorrede zur zweiten Auflage des *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie* von 1821, *W.* I, S. 16 fg., bemerkt er, es scheine unmittelbar einleuchtend, „dass zu den *schwersten* aller Studien auch die meisten, ja die frühesten Vorbereitungen erfordert werden“, und beklagt, dass die Behörde, welche für die Gymnasien die zweckmässigsten Anordnungen getroffen habe, „nicht für gut befunden, irgend einen Zweig der Philosophie, noch irgend eine Vorbereitung dazu, in den Lehrplan aufzunehmen“. Den Grund davon erblickt er freilich in den philosophischen Verirrungen der Zeit, welche das Zutrauen, dessen diese Wissenschaft genoss, so tief herunterbrachten. „Ehemals“, fügt er hinzu, „war es nicht so; wenigstens nicht allenthalben. Nicht bloss als Knabe durch Privatunterricht, sondern auch als Jüngling auf der öffentlichen Schule meines Vaterlandes bin ich in der Philosophie unterrichtet worden [*Päd. Schr.* I, S. XVI u. 9, Anm. 3]. Und im Verhältniss zu der vermehrten Sorgfalt, die in neuerer Zeit den Schulen gewidmet worden, wie sehr müsste sich die Vorbereitung zur Philosophie auf den Gymnasien verbessert haben.“ — Derselben Ausgabe fügte er als Anhang das vorliegende Schreiben an den Schulrath Clemens bei, in welchem er einen Entwurf zum philosophischen Unterrichte des Gymnasiums mittheilt.

Abgesehen von der auch später noch empfohlenen Lectüre Platon’s und Cicero’s, ist Herbart auf die Andeutungen dieses Schreibens nicht wieder zurückgekommen; vielmehr versuchte er noch andere Wege als hier angegeben. Er las mit einem seiner Zöglinge, um ihn zum Universitätsstudium der Philosophie vorzubereiten, die Meditationen von Descartes und gewann die Ansicht, „man könne kaum hoffen, etwas Zweckmässigeres für Anfänger zu finden“, *Rel.* S. 211, vgl. *W.* V, S. 234, wesshalb er auch eine von Gregor unternommene Bearbeitung des Buches für jenen Zweck unterstützte. Andrerseits ist er damit beschäftigt, vom deutschen Unterricht aus zur Philosophie und unmittelbar auf die Probleme von Freiheit, Natur u. s. w. überzuleiten, wovon ein unten folgendes Fragment (*W.* XI, S. 402 f.) Zeugniss giebt. Doch scheint er von beiden Versuchen nicht auf die Dauer befriedigt gewesen zu sein.

So bemerkt er in der *Kurzen Encykl. der Phil.*, *W.* II, S. 164. 1831: „Wie früh man zweckmässig Philosophie lehren könne, darüber fehlt noch hinreichende Erfahrung; und jetzt, da kaum die oberste Klasse der Gymnasien für die Anfangsgründe wieder geöffnet worden ist, nachdem das Misstrauen so weit gegangen war, der Philosophie die Gymnasien ganz zu verschliessen (woran freilich die Universitäten schuld waren): jetzt kann über das, was Philosophie dem gesammten Jugendunterricht sein und leisten könne, noch gar kein Urtheil stattfinden, sondern das Urtheil darüber muss lediglich der Zukunft anheim gestellt werden.“

In einer Recension über J. Hillebrand's *Lehrbuch der theor. Phil. u. philos. Propäd.* in der *Leipz. Lit. Ztg.* 1830, Nr. 45, pflichtet Herbart der von Hillebrand ausgesprochenen Forderung propädeutischer Vorlesungen und eines diesen vorausgehenden Schulunterrichts bei, nicht aber der Ansicht, dass diess durch gesetzliche Vorschriften zu erwirken sei, vielmehr scheint es ihm bedenklich, auf Einwirkung von oben anzutragen; sobald sich die Philosophie nach ihren mancherlei Aufregungen mehr geläutert, wird, bei grösserer Lehrfreiheit, sich auch jene Verbesserung des Unterrichts eher vermöge des öffentlichen Vertrauens herbeiführen lassen.“ — In dem *Umriss päd. Vorl.*, 1835 u. 1841, wird die philosophische Propädeutik als selbständiges Lehrfach nicht aufgeführt und von den Andeutungen des Schreibens an Clemens nur die Empfehlung Platon's und Cicero's wiederholt.

Es erklärt sich der Umstand, dass Herbart auf seinen Entwurf vom Jahre 1821 nicht grösseres Gewicht legte, daraus, dass derselbe seiner Ansicht über die Stellung der Philosophie im Unterricht nur einen unvollkommnen Ausdruck gab. Es wird darin weder das Verhältniss der Philosophie zum vielseitigen Wissen und zum sittlichen Charakter im Allgemeinen (worüber bes. *Päd. Schr.* I, S. 535, 523 u. 554 u. 537 Anm. 2) erörtert, noch auch werden die philosophischen Elemente der einzelnen Unterrichtsfächer in Betracht gezogen, durch deren Pflege die Philosophie als Bildungsmittel Anwendung findet, lange bevor sie als Lehrgegenstand in Frage kommt. Den letzteren Punkt betreffend sind ausser früheren Aeusserungen (bes. *Päd. Schr.* I, 432 f., II, S. 25) die Stellen des *Lehrbuchs zur Einl.* ergänzend anzuziehen, in welchen die Anknüpfungspunkte des philosophischen Studiums allerdings ohne specielle Rücksicht auf die Schule aufgezeigt werden.

Es heisst in der dritten Ausgabe des *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie* von 1834, *W.* I, S. 30: „Da die Philosophie seit langer Zeit auf alle Wissenschaften gewirkt hat, so lassen sich die Spuren derselben auch theils in der Form, welche jede Wissenschaft angenommen hat, theils in deren Inhalt, oder wenigstens in dem, was davon absichtlich ausgeschlossen wird, nachweisen; und hiemit bieten sich für das Studium der Philosophie manche Anknüpfungspunkte dar, welche von jedem in dem Maasse, als er sich mit einer Wissenschaft vertraut gemacht hat, mögen benutzt werden. . .

„1) In den Sprachen, als Zeichen der Gedanken, spiegeln sich die Gedanken selbst, also auch deren Bestandtheile sammt ihren Verhältnissen. Nimmt man aus der Sprache die *nomina propria* hinweg, so bleiben Worte von sehr allgemeinem Gebrauche. Bestimmt nun der Sprachforscher die Bedeutung der einzelnen Worte: so ist er im Gebiete der *allgemeinen Begriffe* und steht hier mit dem Philosophen auf gleichem Boden. Theilt er die Worte in verschiedene Klassen, so erhebt er sich zu höheren Allgemeinbegriffen. Ableitung und Biegung der Worte zeigen ihm eine Bewegung in den Begriffen zum Behuf mannigfaltiger Zusammensetzungen, welche durch die syntaktischen

Regeln vollständiger bestimmt werden. Wiefern nun die Begriffe selbst solche Verknüpfungen erlauben, geben sie Anlass zu logischen Betrachtungen; wiefern aber die Regsamkeit des menschlichen Geistes dabei zum Vorschein kommt, offenbaren sich psychologische Thatsachen. Logik also und Psychologie sind die Theile der Philosophie, in welche derjenige zunächst suchen mag den Eingang zu finden, der von der Seite des Sprachstudiums herkommt. Von einfacher Benennung oder Ausrufung, die nur ein Anknüpfen neuer Anschauung an ältere Vorstellungen verräth, bis zum Bau der Periode, worin einzelne Urtheile bald aneinanderreihend, bald einschiebend, bald entgegensetzend auf die mannigfaltigste Weise verbunden werden, zeigt sich hier ein merkwürdiger Fortschritt und Rückschritt, welchen die Vergleichung älterer und neuerer Sprachen genauer zu Tage legt.* — Indem die Philologie zum Studium der Autoren übergeht, verbreitet sich durch jeden Autor Licht über die Ansichten seiner Zeit. Anderen Zeiten fehlt solche Beleuchtung; nun sucht der Philosophirende den *Zusammenhang* durch Vermuthungen zu ergänzen; mit ihm wetteifert der Philologe durch mühsames Aufsuchen und Verknüpfen der Fragmente, der hingeworfenen Notizen bei Scholiasten und Compilatoren, der Münzen und Ruinen. Die *Kritik* erwacht; ihr Geist ist nicht minder wirksam in der Philosophie, als in der Philologie.

„2) Der Pragmatismus der Geschichte sucht in den Veränderungen der Staaten und der Cultur das Folgende aus dem Nächst-Vorhergehenden zu erklären; er sucht das *Verhältniss der Ursachen und Wirkungen.* Diese Betrachtung wird in der Philosophie erweitert, vertieft, und wieder beschränkt und bezweifelt. Man redet vom Weltgeiste, der sich im Ganzen der Geschichte offenbare; von den nothwendigen Stufen seiner Entwickelung, von seinem Rechte bei allem Unrecht der Menschen. Es giebt aber auch eine andere Ansicht und Forschung, die nicht sowohl eine Zeit aus der andern, als vielmehr jede aus dem eben vorhandenen Zusammenwirken der Kräfte nach den Umständen zu erklären sucht.** Man hebt ferner den Causalzusammenhang im Allgemeinen hervor; und es entsteht die Frage, ob überhaupt die Ursach früher, die Wirkung später sein könne, oder ob nicht vielmehr Ursach und Bewirktes eben dann ihren Namen verdienen, wenn Eins aus dem Andern entspringt? Endlich wird sogar gezweifelt, ob wir überhaupt eine solche Nothwendigkeit, womit aus der Ursache die Wirkung hervorgehen solle, mit Recht annehmen, oder hiebei einem eingewöhnten Vorurtheil huldigen? Diese Fragen gehören zur Metaphysik, welche den Causalbegriff nicht bloss zu vertheidigen, sondern auch zu berichtigen hat.

---

* Zu vergleichen ist Herbart's Aufsatz: Ueber *Kategorien u. Conjunctionen, W.* VII, S. 483; ferner das *Lehrbuch der Psych., W.* V, S. 59 f. *Psychol. als Wissenschaft, W.* VI, S. 168 f. *Umriss päd. Vorl.* unten Nr. XXIV, §. 31.

** Vgl. *Lehrbuch zur Einl., W.* I, S 331 f., *Psychol. als Wissensch., W.* VI, S. 19 f. und XII, S. 260. IX, S. 181 f. 201 f.

„3) In weiter Entfernung von der Philologie und Geschichte, die einander unentbehrlich sind, scheint die **Mathematik** ein eignes Reich der Gedanken für sich zu bilden. Wegen ihrer Pünktlichkeit, die nichts Schwankendes aufnimmt, wegen der Bestimmtheit, womit ihre Sätze und Formeln den Grad von Allgemeinheit, der ihnen zukommt, selbst angeben, wegen der Strenge ihrer Beweise, wegen des Fleisses, womit sie das *Leere* (Raum, Zahl, Zeit, Bewegung) selbst ohne Rücksicht auf reale Gegenstände untersucht, wegen der Gewandtheit, womit sie alle ihre Hülfsmittel in Verbindung benutzt, ist sie schon längst der Philosophie zum Muster aufgestellt worden; dass aber die letztere auch nur versuchen kann, jener nachzueifern, bezeugt schon eine Verwandtschaft beider; welche um desto wichtiger ist, da ohne Philosophie die Mathematik auf ihrer Höhe einsam steht, und in die menschlichen Angelegenheiten nicht weiter eingreift als durch ihre Anwendungen auf mechanische Künste.* Die tägliche Erfahrung zeigt, wie sehr das Interesse derjenigen sich zu theilen pflegt, welche in der Philologie nebst der Geschichte, und in der Mathematik zugleich unterrichtet werden, während die Philosophie, welche das **Verbindungsglied** dieser Studien ausmachen sollte, vernachlässigt ist. Die Verbindung selbst aber ist um desto unläugbarer, da Raum und Zeit gerade so bestimmt als das Geistige und dessen Wirksamkeit zu den wichtigsten Gegenständen der Philosophie gehören.

„4) Eben diese Verbindung umfasst endlich auch die sämmtlichen **Naturwissenschaften**, von der Naturbeschreibung an bis zur Physiologie und Astronomie hinauf. Diejenigen Begriffe, durch welche man versucht hat, die leblose und lebende Natur als ein Ganzes zusammenzufassen, sind entweder aus der Philosophie und namentlich aus der Metaphysik (wenn schon unter andern Namen) entsprungen: oder sie fallen einer philosophischen Kritik anheim.“

Ueber den Zusammenhang des Interesse für die Philosophie heisst es S. 56: „Das Interesse für Logik ist ähnlich dem für die Grundlehren der **Geometrie**. Das der Metaphysik hängt genau zusammen mit dem Interesse für **Naturwissenschaft**, sofern dieselbe als ein Ganzes betrachtet wird. Das ästhetische Interesse wird nicht bloss durch Kunstwerke, sondern auch durchs Studium der **Geschichte** und durch den Wechsel der menschlichen Angelegenheiten aufgeregt.“ — —

Die in dem Schreiben an Clemens gemachten Vorschläge Herbart's fanden in der nächsten Zeit keine Verwirklichung; zwar wurde durch Verfügung des preussischen Unterrichtsministeriums vom 14. April 1825 die philosophische Propädeutik auf den Lehrplan der Gymnasien wieder eingesetzt, allein es war dabei ein Gutachten Hegel's vom Jahre 1823 maassgebend, dessen Ansichten fast wörtlich in das Rescript übergingen;

---

* Ueber die Mathematik als Theil der Philosophie, *Lehrbuch zur Einl.*, W. I, S. 53 (*Päd. Schr.* I, S. XXIV). Zur philosophischen Behandlung der Mathematik, *Päd. Schr.* I, S. 137 f.

nachmals haben Trendelenburg's *Elementa logices Aristotelicae* (zuerst 1836) und dessen *Erläuterungen* für die preussischen Gymnasien normative Geltung behauptet, bis die Ministerialverfügung vom 7. Januar 1856 das Lehrfach wieder beseitigte. Auf Herbart's Auffassung griff zuerst Bonitz in der Recension über Biese's *Philos. Propädeutik Jen. Lit. Ztg.* 1846, Nr. 66 f., zurück, liess jedoch die empirische Psychologie fallen und setzte an die Stelle der Geschichte der Philosophie eine Einleitung, welche die Aufgaben der Philosophie mit Zugrundelegung der Lehren derjenigen Denker entwickeln soll, bei denen jene in besonderer Kraft und Reinheit hervorgetreten sind. In den von Bonitz und Exner herrührenden Bestimmungen des Organisationsentwurfes für die österreichischen Gymnasien, wonach die Aufgabe der philosophischen Propädeutik ist: „Ergänzung der Erfahrungskenntnisse von der Aussenwelt durch erfahrungsmässige Auffassung des Seelenlebens und zusammenhängende Kenntniss der allgemeinsten Gedankenformen als Abschluss des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden Unterrichtes“, werden formale Logik und empirische Psychologie vorgeschrieben und das Anschliessen einer Einleitung in die Philosophie empfohlen, welche „Aufgabe und Nothwendigkeit der Philosophie als der alle andern Wissenschaften ergänzenden und abschliessenden Wissenschaft entwickelt“. In diesem Sinne schrieb Zimmermann seine *Philosophische Propädeutik*, deren erste Ausgabe 1852 Logik und Psychologie umfasst, während in der zweiten 1860 eine Einleitung in die Philosophie dazu tritt. Dass auch der Ethik Berücksichtigung zu Theil werde, hält Zimmermann, *Ztschr. für österr. Gymn.* 1851, V, für wünschenswerth; noch bestimmter treten dafür ein: Suttner in dem Aufsatz: „Welche philosophische Disciplinen sollen auf Gymnasien gelehrt werden?“ *Sitzungsbericht der kais. Akad. der Wiss.*, Wien 1849, Nov., und Hollenberg in der *Ztschr. für Gymnw.* von 1862, S. 560. In Bezug auf die Einleitung in die Philosophie wünscht Brock in dem Vortrage: *Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien, Zeitschrift für exacte Phil.*, VI, S. 285 f., dass sie historische Elemente aufnehme, so dass sie zugleich den von Herbart verlangten Abriss der Geschichte der Philosophie repräsentire. Dagegen liess der Erlass des österreichischen Ministeriums vom 6. Februar 1856 die Einleitung ganz fallen, indem er zugleich die Stundenzahl für Logik und Psychologie erhöhte. Vgl. Allihn, *Ztschr. für exacte Phil.* III, S. 91 bis 116: *Die neuesten Leistungen für die philosophische Propädeutik auf den k. k. Gymnasien Oesterreichs.* Von einschlägigen Lehrbüchern sind zu nennen: Lindner, *Lehrbuch der formalen Logik nach genetischer Methode*, zuerst 1861. Ders., *Lehrbuch der empirischen Psychologie als inductiver Wissenschaft*, 3. Aufl. 1872. Drbal, *Lehrbuch der propädeutischen Logik*, 1863. Ders., *Praktische Logik*, 1872. Ders., *Empirische Psychologie*, 1868. Trummer, *Lehrbuch der Logik*, 1861. Procházka, *Psychologie*, 6. Aufl. 1870.

In anderer Richtung hat Kern in seinem Vortrage: *Die philosophische Propädeutik in Verbindung mit dem mathematischen und physi-*

kalischen Gymnasialunterricht, 1861, und in dem Artikel: Philosophische Propädeutik in Schmid's *Encyklopädie* VI, S. 22 f. die Herbart'schen Vorschläge fortgebildet. Er verlangt, dass die philosophischen Elemente der einzelnen Unterrichtsfächer hervorgehoben und bearbeitet werden, derart, dass ein zusammenhängender Unterricht in der Logik und „Einleitung“ entfallen könne; eine selbständige Stellung weist er nur der empirischen Psychologie an, durch welche das naturwissenschaftliche Wissen Ergänzung finden soll; dabei fasst Kern zugleich die Bedürfnisse der Realschulen in's Auge. Für die Beschränkung des philosophischen Unterrichts des Gymnasiums auf die Verarbeitung der philosophischen Elemente der Schulwissenschaften ist auch Ziller, welcher die Behandlung der Logik, so wie der Geschichte der Philosophie der Lycealstufe zuweist, wobei der erstern ihr Zusammenhang mit der Einleitung in die Philosophie gewahrt bleiben soll. Vgl. *Grundlegung* S. 75. 110. 277. 310 u. 96[1].

Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien.

An Herrn Regierungs- und Schulrath Clemens in Gumbinnen.

1821.

Unterm 25. September 1818 schrieben Sie, Verehrtester! an mich einen Brief, worin folgende Stelle vorkommt: „Ich bitte Sie „um Ihren Rath, in welcher Art wohl am zweckmässigsten eine Vor-„bereitungslection für das Studium der Philosophie in *Prima* anzu-„ordnen wäre; und nach welchem Leitfaden. Von der Nothwendig-„keit einer solchen Lection bin ich durchaus überzeugt.“ Hierauf habe ich Ihnen noch nicht geantwortet, wohl aber den Brief an einem besondern Platze sorgfältig aufbewahrt. Einen zweiten ähnlichen daneben zu legen habe ich nicht Gelegenheit gehabt; von einigen älteren Männern aber sind mir mündliche Aeusserungen derselben Art zugekommen; von solchen nämlich, die sich erinnern, dass es ehemals eine Zeit gab, in welcher man noch für nöthig hielt, dafür zu sorgen, dass dem Universitätslehrer der Philosophie auf den Schulen einigermaassen vorgearbeitet werde. Diejenigen hingegen, welche jetzt in den mittlern oder jüngern Lebensjahren stehn, scheinen dies entweder nicht für nöthig, oder nicht für möglich, oder gar für gefährlich zu halten. Dass Logik ohne allen Vergleich wichtiger sei für einen Gymnasiasten als Metrik; dass man sie eben so wenig bloss *ex usu* lernen lassen müsse als Grammatik; dass sie ihren rechten Platz nicht auf der Universität habe, sondern gleich nach der Elementargeometrie, auf *Secunda,* mit Wiederholungen und Erweiterungen auf *Prima*; dass der empirischen Psychologie beinahe die nämliche Stelle gebühre; dass den Primanern eine anhaltende Beschäftigung mit den philosophischen Schriften des Cicero und den leichtern des Platon zukomme, nebst ausführlicher Erläuterung nicht bloss der Sprache, sondern der Sache; dass endlich eine kurze Uebersicht der Geschichte der Philosophie zu den wesentlichen Kenntnissen gehöre, ohne welche kein Gymnasiast mit dem Zeugniss der Reife zur Universität sollte entlassen werden:

das Alles sind heut zu Tage ketzerische Behauptungen, welche auszusprechen mir insbesondre als grosse Arroganz dürfte ausgelegt werden; daher ich mir jene Stelle Ihres Briefes zum Schilde ausersehen, und dieselbe vorangestellt habe. Manche unserer Philologen beachten es kaum, dass ein grosser, sehr bedeutender Theil der Schwierigkeiten, durch welche ihre Schüler sich aufgehalten fühlen, mehr in den Begriffen und den dialektischen Wendungen liegt, die bei den alten Schriftstellern so häufig vorkommen, als in der Sprache; und es fällt ihnen nicht ein, dass gerade so, wie man sich üben muss zu schreiben in der Sprache, die man verstehn lernen will, auch Uebungen nöthig sind im geordneten Denken, um dem geordneten Vortrage eines classischen Werks folgen zu können.

Während nun Sie, verehrtester Herr Regierungsrath, sich unter den Männern, die mit Ihnen in gleichen Aemtern stehn (nämlich als Schulräthe und Gymnasialdirectoren), wahrscheinlich in einer ziemlich kleinen Minorität befinden möchten, indem Sie die bewusste Frage erheben: trifft es sich, dass eben jetzt die meisten Zeitungen voll sind von dem, was Ihren und meinen Gegnern in diesem Punkte die Augen öffnen kann, wenn man anders Lust hat sie zu öffnen. Wir lesen alle Posttage von Gymnasiasten, (bis zu den Tertianern herunter,) die man empfänglich gefunden hat für politische Irrlehre und Schwärmerei. Da haben wir die falsche Philosophie an der Stelle der wahren! So trägt der fruchtbare Acker Dornen und Disteln, wenn man ihm den rechten, guten Samen verweigert. Gerade so wurzelte Rousseau's *contrat social* schon vor einem halben Jahrhundert in allen Köpfen, weil man Platon's Republik nicht kannte, und weil Französisch leichter ist als Griechisch. — Philologie und Mathematik betreibt man emsig in unsern Gymnasien; aber diese Studien können sich nur weniger Köpfe ganz bemächtigen; sie können die Gemüther nicht ausfüllen; und wenn gleich der pünktlichste und peinlichste Fleiss alle Stunden des Tages ausfüllt, ja gar einige Stunden der Nacht obendrein: es bleibt doch ein Gefühl von Leerheit übrig, eine Sehnsucht nach etwas Anderm; welche nun dem ersten Schwärmer sich entgegen wirft, der irgend etwas Grösseres und Höheres sich selbst und Andern vorzuspiegeln versteht.[1] —

Die erste Bedingung, unter welcher allein vom Unterrichte in der Philosophie auf den Gymnasien die Rede sein kann, besteht meines Erachtens darin: dass die neue, noch jetzt in Gährung begriffene Philosophie, also die kantische, und mit ihr jede spätere, — auch die meinige ausdrücklich mit eingerechnet, — von den Gymnasien gänzlich verbannt sei. Denn das haben diejenigen, welche alle Philosophie aus den heutigen Lectionscatalogen oder Schulen ausschliessen, ganz richtig gesehen, dass die Parteilichkeit der Lehrer

[1] Vgl. oben S. 55 f. und *Päd. Schr.* I, S. 452.

für oder wider diese oder jene Secte den Schüler nicht ergreifen dürfe. Sein Alter soll kühl erhalten werden; es darf nicht im Treibhause schwitzen, nicht von reizenden Potenzen ergriffen, die Kräfte vor der Zeit aufreiben. Der Jüngling soll denken; aber er soll wissen, sein Denken sei nur ein Versuch, dem noch gar viele Umwandlungen bevorstehn.[2]

Dagegen nun behaupte ich, dass man immerhin das erste beste Lehrbuch unter denen, die in früherer Zeit Beifall fanden, ergreifen könne, und dass, wenn nur der Lehrer sich sorgfältig auf den Standpunkt jener Zeit zurückversetzt, der Unterricht darnach in jedem Falle weit besser sein werde, als gar Nichts. Was ehemals die Köpfe zum Denken brachte, das ist auch heute gut für die Gymnasien; die Sorge für die Höhe des heutigen Standes der Wissenschaft wird die Universität schon tragen, wenn sie nur nicht ganz rohe, — oder vielmehr von allen möglichen andern Dingen vollgepfropfte Köpfe unterrichten soll, die sich schon weiser dünken als die Philosophie selbst.

Indem Sie dieses lesen, werden Sie mich wahrscheinlich beschuldigen, dass ich mir die Beantwortung der aufgegebenen Frage sehr leicht mache. Sie werden mich fragen, ob es mein Ernst sei, den alten Dogmatismus der wolffischen Schule, sammt den vielen darin verborgenen Resten der Scholastik, die man nicht einmal recht begreift, ohne in der Erinnerung zurückzugehn bis auf Platon und Aristoteles, — zurückzubringen auf die heutigen Gymnasien? ob ich hoffen könne, dafür das Interesse der Schüler zu gewinnen?

Durch diese Einrede würden Sie mir nur entgegenkommen. Darum gerade, weil ich dies Alles deutlich sehe und lebhaft fühle, hat meine Antwort sich so lange verzögert. In der That sann ich Anfangs darauf, ob ich Ihnen nicht einige Umrisse des gewünschten Unterrichts verzeichnen und vorschlagen könnte? und es ergab sich, dass ich viele Mühe haben würde, mir in einer solchen Arbeit selbst zu genügen; besonders wenn sie mit meinen übrigen didaktischen Grundsätzen ganz zusammenstimmen sollte. Allein wozu diese Mühe? Wer würde meinen Plan befolgen? So lange der Unterricht in den alten Sprachen nicht mit der Odyssee, der in der Mathematik nicht mit meinen ebenen und sphärischen Anschauungsübungen[3] beginnt: ist für mich keine Aufforderung vorhanden, die übrigen Theile des Lehrplans scharf zu begrenzen.

Ueberdies, wer Philosophie lehren will, der muss sich nothwendig seinen Leitfaden selber spinnen; er muss darin das kurze Resultat einer langen, eigenen Vorarbeit zusammendrängen. Bei dieser Vorarbeit bedarf er zwar eines Führers, — um nicht eigene, vielleicht sehr thörichte Grillen für hohe und neue Weisheit zu ver-

[2] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. XV. 251. 530 f.
[3] Die sphärischen Anschauungsübungen unten Nr. XVIII.

kaufen. Aber ein Compendium kann ihm zur Führung nicht dienen; er muss vielmehr wenigstens Ein ausführliches Hauptwerk sorgfältig gelesen haben, bevor er unternehmen kann, sich für den zu gebenden Unterricht die ersten Grundlinien selbst zu zeichnen.

Von dem Lehrer der Philosophie auf einem Gymnasium fordere ich zu allererst und unbedingt, dass er den *Locke* gelesen habe. Denn ich kenne keinen andern, wahrhaft elementarisch darstellenden, philosophischen Schriftsteller; und hierauf kommt doch für den verlangten Unterricht Alles an. Sprünge zu einem höhern Standpunkte, wenn man die niedern Stufen nicht kennt, taugen hier gar nichts; dagegen ist es unschädlich, wenn der Lehrer nicht weiter sieht, als Locke ihn führt. Nur darf er sich nicht einfallen lassen, aus dem weit gedehnten Werke einen kurzen Auszug zu machen, und diesen nunmehr dogmatisch in seine Schüler hineinzulehren. Sondern er muss sich die Stellen auszeichnen, wo Locke sich vorzüglich anstrengt und seinen (in der That engen) Gesichtskreis nach bestem Vermögen zu erweitern sucht. Wer diese meine *Einleitung* kennt und vergleicht, dem werden solche Stellen bald auffallen.[4] Wer den *Sextus Empiricus* mit zu Hülfe nimmt, der wird noch um

[4] Gemeint sind Locke's Untersuchungen über Freiheit, Bewusstsein und Substanz, *W.* I, S. 201; V, S. 264. 299. Ueber Locke im Allgemeinen spricht Herbart in der Uebersicht über die Geschichte der Psychologie im ersten Bande von *Psych. als Wissenschaft*, *W.* V, S. 237: „Die Hauptsache ist, dass Locke der echten Erfahrung um einen guten Schritt näher blieb, als jene, die uns von ihren Abstractionen und deren hinzugedachten Substraten, den Seelenvermögen, unterhalten. Locke durchsucht unsern ganzen Gedankenvorrath, und er unternimmt, sich darauf zu besinnen, wie wir zu jeder Art von Gedanken mögen gekommen sein. Er hat hier wenigstens in so fern festen Grund, dass die Gedanken und Vorstellungsarten, von denen er redet, wirklich vorhanden sind; diese kann man nicht, gleich den Seelenvermögen, für Hirngespinnste erklären, denn man ist sich ihrer wirklich unmittelbar bewusst. Auch das, was er über die Entstehung dieser Gedanken sagt, kann dienen, uns an Vieles zu erinnern, was wir, mehr oder minder bestimmt, von den geistigen Bewegungen innerlich wahrzunehmen vermögen. Freilich verräth sich dabei auch oft genug die allgemeine Neigung, die Erfahrung durch Erschleichungen zu verunstalten und besondere Anlagen nach Bequemlichkeit zu erdichten.“ .. „Den ersten Antrieb zu seiner Arbeit hat er in dem Gedanken gefunden, dass wir überlegen müssen, *wie weit unsere erkennenden Kräfte reichen*, ehe wir uns auf den weiten Ocean der Dinge wagen dürfen, und dass wir unsere Aussicht und Hoffnung auf Erkenntniss nach unsern Fähigkeiten zu beschränken haben. Ursprung, Gewissheit und Ausdehnung der menschlichen Erkenntniss, das ist's, was Locke ermessen will. .. Worin das Wesen des Geistes bestehe, wiefern unsere Gedanken von der Materie abhängen, sind ihm *speculations, which however curious and entertaining, I shall decline, as lying out of my way.* So sprechen die Weltleute; aber nur ein Mann von Locke's ernstem, wahrheitliebendem, frommen Charakter konnte sich ein Geschäft daraus machen, durch ausführliche Musterung unseres ganzen Gedankenvorraths diejenigen Warnungen gegen die Speculation zu unterstützen, welche Andere leicht angedeutet und lächelnd hinzuwerfen pflegen. So entstand *seine* Vernunftkritik, und in ihr passen Form und Inhalt, Principien, Methoden und Resultate vollkommen wohl zusammen. Will man sich über sie erheben, so ist zu wünschen, dass man es *ganz*

9*

Vieles besser arbeiten; wofern er alsdann nur seines Stoffes genug Meister werden kann, um ihn kurz zusammen zu pressen, und dem Schüler bloss das mitzutheilen, was die deutlichste Darstellung gestattet.[5]

Ein zweiter Theil der Vorarbeit ist ein sorgfältiges Studium der Logik; wozu mehrere Werke verglichen werden müssen. Die Logiken von *Reimarus* und von *Krug* dürften wohl zu den klärsten gehören, und deshalb hier vorzüglich zu nennen sein.[6] Der Lehrer muss aber eine grosse Mannigfaltigkeit von richtigen Beispielen herbeischaffen; besonders bei den Definitionen und Divisionen; desgleichen bei den Figuren der Schlüsse. Das Vorurtheil, als ob hierin unnütze Spitzfindigkeiten lägen, muss ganz und gar verschwinden; es ist gerade umgekehrt sehr nöthig, dass man sich zur anhaltenden Aufmerksamkeit auf den natürlichen Gang seines Denkens gewöhne, um die logische Form desselben mit Leichtigkeit zum Bewusstsein bringen zu können.[7]

Mehr Vorarbeit für unsre ohnehin sehr beschäftigten Oberlehrer vorzuschlagen, die entweder Mathematik oder Philologie als ihre

---

thue, dass man vor allen Dingen die Unzulänglichkeit der innern Wahrnehmung, welche zu jeder Vernunftkritik das Object der Untersuchung herbeischaffen muss, vollständig erwäge.“ — Vgl. den Aufsatz von Drobisch, Ueber Locke, den Vorläufer Kant's, *Ztschr. für ex. Phil.* II, S. 1 f. — Zur Vorbereitung auf das Studium der Psychologie empfahl Herbart auch Kant's *Anthropologie,* die „nicht durch die Ehrfurcht, welche dem grossen Namen ihres Urhebers gebührt, zurückschrecken darf“. *W.* V, S. 4.

[5] Ueber Sextus Empiricus sagt Herbart im *Lehrbuch zur Einleitung W.* I, S. 63: „Er hat mit grossem Fleisse eine Menge von Argumenten gesammelt, und sie dem äussern Scheine nach sehr wohl geordnet; dennoch stehn viele nicht in der rechten Verbindung und nirgends hat Sextus das Gewicht derselben richtig geschätzt. Bald gelten ihm die leichtesten Sophismen zu viel; bald die wesentlichsten Gründe gegen den Sinnenschein zu wenig; so dass er oft bemerkt, er wolle seinen Schlüssen selbst nicht trauen, sondern sie nur als Gegengewichte wider die Lehren der Dogmatiker brauchen. Wäre das, was er vorträgt, seine eigene Erfindung: so würde er es nicht so herabwürdigen. Aber er lebte in einem Zeitalter, welches den Nachlass seiner Vorzeit nicht zu benutzen wusste.“ Von Nutzen erschien Herbart besonders das erste Buch der *Πυῤῥώνειαι ὑποτυπώσεις.* Argumente aus Sextus zieht er an a. a. O. S. 64. 182. 198. 345.

[6] Hermann Samuel Reimarus' (des bekannten Fragmentisten) *Vernunftlehre als eine Anweisung zum richtigen Gebrauche der Vernunft in der Erkenntniss der Wahrheit* war 1755 erschienen; bis 1790 fünfmal aufgelegt; Krug behandelt die Logik in seinem *System der theoretischen Philosophie* zuerst 1806 und in seinem *Handbuch der Philosophie* 1820. Ausser beiden pflegte Herbart auch die einschlägigen Schriften Hoffbauer's zu empfehlen (*Anfangsgründe der Logik* 1794 und *Analytik der Urtheile und Schlüsse*) *W.* I, S. 77.

[7] Vgl. *W.* I, S. 60. „Diejenigen, welche durch den gewöhnlichen Schulunterricht mehr zum Lernen, als zum Denken angehalten wurden, haben gewöhnlich Mühe, Begriffe dergestalt festzuhalten, wie man mit den Augen ein Object fixirt, das man scharf und lange beschauen will. Die nöthige Uebung hierin können sie nur allmählich erwerben, und man darf ihnen Anfangs keine langen Anstrengungen zumuthen, dergleichen die meisten

Hauptfächer zu betrachten pflegen, mag ich nicht wagen. Wer in der Philosophie nicht vollkommen einheimisch ist, verträgt überhaupt nicht viele Lectüre; die Mannigfaltigkeit der Systeme verwirrt ihn, statt ihn aufzuklären.

Dagegen ist zu erwarten, dass der Lehrer in seinem Hauptfache selbst neue Hülfsmittel für den Unterricht in der Philosophie werde zu finden wissen. Dem Philologen stehn ja Cicero und Platon zu Gebote. Aus diesen muss er die Ethik schöpfen, oder noch besser, die Schüler selbst anleiten, sie darin aufzusuchen.[8] Und das wird sehr leicht gehn, wenn die Köpfe geweckt sind, und wenn der Lehrer begreift, dass hier noch viel mehr zu thun ist, als bloss die Worte zu erklären. Es ist aber nicht gleichgültig, wie man unter den genannten Werken wähle. Dass Platon's Kriton und die Apologie mit den Schülern gelesen werden, versteht sich hoffentlich von selbst; diese Schriften gehören schon nach *Secunda*. Aber auf *Prima* ist die Republik das Hauptwerk. Nicht um es ganz zu *lesen;* sondern um vorzüglich das erste, zweite, *vierte*, achte und die folgenden Bücher *beim Unterrichte zu benutzen.*[9] Auch die Bücher *de finibus*, die Tusculanischen Untersuchungen, die Schrift *de officiis* muss man nicht ganz lesen lassen, sondern die klärsten und schönsten Stellen auswählen, die Lücken selbst ergänzen, dem Autor nachhelfen; nicht aber ihn mit scharfer Kritik verfolgen. Das Letztere ist so leicht, dass es ins Kleinliche fällt; auch wusste Cicero ja selbst, dass er in der Philosophie nur Liebhaber sei.[10]

Was noch übrig ist, wird das Schwerste scheinen; allein es ist in der That das Leichteste; nämlich die Uebersicht über die Ge-

---

philosophischen Untersuchungen erfordern. Doch pflegt die Logik denen, welche sich ernstlich mit Grammatik und Mathematik beschäftigten, leicht genug zugänglich zu sein; auch trägt sie wesentlich bei, um die verlangte Uebung zu verschaffen." — Ueber den Syllogismus II, S. 237. „Es liegt in dieser Form eine Disciplin für das Denken, die es sich ungern gefallen lässt, weil der Lauf der Gedanken in seiner natürlichen reihenförmigen Bewegung nur durch Eine Prämisse des Schlusses hindurch seinen Weg nimmt, ohne bei der andern, die er vorübereilend streift, sich aufzuhalten. Die logische Forderung, beide Prämissen gleich aufmerksam zu betrachten, bringt das Denken dergestalt aus dem Tacte, dass man zu den gemeinsten Ueberlegungen Jahre gebrauchen würde, wenn sie in Syllogismen sollten angestellt werden. Aber eben darum, weil die Form eine Fessel ist, muss man die Resultate des Denkens in ihnen zu befestigen suchen; und es leidet keinen Zweifel, dass dies künftig mehr und mehr geschehen wird. Die Zeit, in welcher die Logik verachtet wurde, ist schon jetzt vorbei."

[8] Einen zusammenhängenden Vortrag der Ethik verlangte Herbart *Päd. Schr.* I, S. 523; vgl. auch S. 554.

[9] Ueber Platon *Päd. Schr.* I, S. 430. 443 und unten Nr. XXIV, § 284.

[10] Zu vergleichen Herbart's Vortrag von 1811 *Ueber die Philosophie des Cicero*, *W.* XII, S. 169 f. Dort heisst es S. 182: „Wen haben wir, der den Anfängern zu Hülfe käme mit der Mannigfaltigkeit der Vorübungen und mit *der* Schonung, mit *der* Unparteilichkeit, die nur üben, nicht überreden wolle? Ich gestehe, dass die Frage nach vorübender philosophischer Lectüre mich allemal in Verlegenheit setzt. Es ist leicht zu warnen vor

schichte der Philosophie. In dieser Geschichte kommen freilich manche Theile vor, die dem Schüler ganz unbegreiflich bleiben, wo nicht gar ihn lächerlich dünken, (doch hier muss der Lehrer entgegenwirken, indem er zur Bescheidenheit zurückweist;) z. B. die

---

den Compendien und vor allen philosophischen Nachschreibern; aber wo fände man den originellen Denker, welcher zugleich vielseitig und vorsichtig genug wäre, um den Anfänger zu bilden? Cicero ist in den Händen Aller, welche studieren.“ Und über die Schriften *de officiis* und *de finibus* S. 172: „Diese Bücher von den Pflichten hatten unter uns vor einiger Zeit einen Ruhm erlangt [durch die Garve'sche Uebersetzung], den sie keinesweges behaupten konnten; denn in wissenschaftlicher Hinsicht muss man sie in der That das Schlechteste nennen, was der grosse Mann uns hinterlassen hat. Wir finden da eine logische Disposition hingestellt, in welche die Ausführung, wie in ein Fachwerk, unbehülflich hineingeschoben wird, ohne Sorgfalt, ob nun auch die Fächer davon gehörig gefüllt werden, aber mit einer übel gelingenden Anstrengung, die Schwierigkeiten, die gegen das Ende dem zusammenfassenden Leser entstehen müssen, durch Phrasen und Machtsprüche niederzudrücken. Der Sohn soll sich überzeugen, dass der Nutzen mit der Tugend nicht streite; daher verlässt den Vater die Ruhe und Unbefangenheit, womit er in den Büchern vom höchsten Gut eine jede Sache für sich selbst hatte reden lassen. Diese Bücher vom höchsten Gut waren schon geschrieben, und der Sohn lernt in Athen; daher eilt der Vater für diesmal über die Principien hinweg, er wird ausführlich nur an den Stellen, wo ihm daran liegt, irgend eine unmittelbar praktische Wahrheit seinem Sohne deutlich zu machen und einzuprägen. Und eben diese Stellen, einzeln herausgehoben, sind so vortrefflich, dass immer noch das Buch seine warmen Freunde und Verehrer behalten wird, wie sehr auch der Schein eines Ganzen ohne innere Totalität den systematischen Denker beleidigen muss. Eine zweite Stelle, wo die Erwartung, mit der man Cicero's Schriften aufschlägt, empfindlich getäuscht wird, ist der Anfang des dritten unter den schon erwähnten Büchern vom höchsten Gut, an welchem Orte die Principien der stoischen Moral auseinander gesetzt werden, aber so wenig zusammenhängend und mit so offenbarem Mangel an Consequenz, dass beim ersten Lesen wenigstens der Verdacht unvermeidlich wird, Cicero habe die Stoiker nicht verstanden. Auch ist ganz gewiss hier nicht Alles rein von Fehlern, allein es fragt sich, wie gross der Missverstand sein könne und woher derselbe rühre? Nimmt man nun das folgende vierte Buch zu Hülfe, so zeigt sich, dass Cicero den Mangel der Consequenz sehr gut kannte, indem er eben diesen den Stoikern zum Vorwurf macht; ja es zeigt sich noch mehr, dieses nämlich, dass die Inconsequenz aus der Wurzel des stoischen Systems selbst entspringt und dass Zeno, der Stifter desselben, ein Mann, dem keinesweges das Lob des Scharfsinns zukommt, die Schwachheit begangen hatte, von seinem Lehrer Polemo eine Grundformel beizubehalten, die zu seinen eigenen Hauptgedanken gar nicht passte, welcher vielmehr, so fern das System zu einer gediegenen Darstellung gelangen sollte, auf das Bestimmteste hätte widersprochen werden müssen. Die Formel nämlich war diese: *der Natur gemäss leben sei das höchste Gut;* die stoische Strenge aber verlangt gerade im Gegentheil Verachtung dessen, was die äussere Natur Reizendes beut, und nöthigenfalls Aufopferung desjenigen, was die sinnliche Natur des Menschen bedarf und festzuhalten trachtet.“ — In der Schrift *de officiis* schätzte Herbart besonders das erste Buch und er knüpft in der *Kurzen Encykl. der Philos., W.* II, S. 71 f. an die dort gegebene Darlegung der Tugenden die Erörterung des Unterschiedes des moralischen und ästhetischen Urtheils an. — Empfohlen werden auch die *quaestiones academicae* zur Ergänzung des Sextus Empiricus *Lehrb. zur Einl., W.* I, S. 64.

Lehre der Eleaten und des Spinoza, die Entelechien und die prästabilirte Harmonie. Aber es soll auch dem Schüler hievon weiter nichts bekannt werden, als eben nur seine Unwissenheit. Er soll historisch lernen, dass Männer vom höchsten Geiste durch Untersuchungen und Behauptungen berühmt geworden sind, wozu ihm weder Locke noch Cicero, weder die Logik noch die Mathematik und die Philologie, den Schlüssel darbieten. Der Lehrer wird zu diesem Behufe aus Tennemann's Grundriss einen äusserst kurzen Auszug machen, und den Unterricht darnach in 16 bis höchstens 20 Stunden ganz bequem beendigen.[11]

Ueberhaupt kann der ganze Unterricht in der Philosophie nicht viel Zeit wegnehmen. Ein Vierteljahr lang vier Stunden wöchentlich Logik auf *Secunda,* und ein Halbjahr lang vier Stunden Psychologie (nach Locke) auf *Prima:* das sind die eigenen und besondern Lehrstunden, welche man hiezu aufwenden muss; unter Voraussetzung, dass die Zeit gehörig genutzt werde, und übrigens die Schüler an Fleiss und Nachdenken gewöhnt seien. Platon und Cicero werden ohnehin gelesen; hier kommt es nur auf veränderten Gebrauch und Vortrag an. Rückblicke auf die Logik müssen allenthalben gelegentlich geschehen; praktische Uebungen darin haben ihre Stelle bei den deutschen Ausarbeitungen. Der scharfe wissenschaftliche Vortrag der Logik bleibt ohnehin der Universität; schon darum, weil die Cultur dieser Wissenschaft sonst leiden könnte; nur ist zu wünschen, dass für die Mehrzahl der Zuhörer dieses bloss die letzte Répetition eines ihnen längst geläufigen Studiums sei. Freilich habe ich die Zeitangabe so sehr als immer möglich beschränkt, weil die Schwierigkeit, in Lectionscatalogen mit der Zeit hauszuhalten, mir aus langer Erfahrung bekannt ist. Die Kunst des Unterrichts wird dereinst mehr Zeitersparung herbeiführen.

---

[11] Vgl. die Notizen der ältesten Hefte, *W.* I, S. 592 u. 555: „Geschichte der Philosophie ist nicht bloss dem Gelehrten nöthig, sondern in ihren Hauptpunkten auch dem Anfänger. Denn sie zeigt ihm die natürlichsten Stufen, auf denen sein Nachdenken sich erheben kann. Ausführliche Kenntniss der Geschichte der Philosophie ist jedoch keineswegs für Anfänger. Sie wissen sich noch nicht in die Gesichtspunkte der Denker zu versetzen. Sehr Vieles in dieser Geschichte ist auch Verirrung und Wiederholung oder beides. Das Interesse der Geschichte der Philosophie ist daher ein sehr bedingtes und kann mit dem Interesse der Philosophie selbst nicht verglichen werden.“ — Ferner: „In der Philosophie muss Einiges schulmässig gelernt werden, so gut wie in der Mathematik, ja so gut wie in der Grammatik. Hieher gehört nicht bloss die Logik, sondern die Aufzählung der Hauptprobleme, Hauptgegenstände und selbst die Grundbegriffe der Systeme. Man muss schulmässig die Ordnung der Begriffe in den Reihen behalten; wer nicht einmal *das* kann, der wird noch viel weniger die gewonnene Einsicht festhalten. So will Mathematik auch nicht *bloss* verstanden, sondern ganz förmlich gelernt sein, was Manchem *viel schwerer* wird, als einen guten Vortrag für eine Lehrstunde zu fassen.“ — Einen kurzen Abriss der Geschichte der Metaphysik giebt Herbart in dem *Lehrb. z. Einl., W.* I, S. 34. Seine Ansicht über ihre Entwicklung *W.* XII, S. 162 u. 270.

Hier haben Sie nun Vorschläge, mein verehrter Freund! die gewiss Niemand für unausführbar, für gefährlich, viel eher aber Jemand für geringfügig, kleinlich, und darum für unnütz erklären wird. Dass ich mich darüber zu trösten wissen werde, kann dies Buch deutlich genug zeigen. Wer zum Versuche Hand ans Werk legt, wird Anfangs Alles leicht finden; aber weiterhin wird das Ziel vor ihm zu fliehen scheinen. Mittelmässig gut das Verlangte zu leisten, ist eine Kleinigkeit, und kann Nutzen genug stiften; will aber ein heller Kopf und treuer Arbeiter sich hierin *ganz* Genüge thun, so wird er bald empfinden müssen, dass in der Philosophie jeder Theil aufs Ganze führt, und dass die Schwierigkeiten des Ganzen sich in jedem Theile spüren lassen.

Vorbereitung zur Philosophie auf der obersten Klasse eines Gymnasiums.

[Bruchstück.]

Die Ausarbeitung eigner Aufsätze wird unter den Schularbeiten am nächsten an die Grenzen der Philosophie hingeführt haben. Also

1) von der Anordnung der Gedanken, die schon vorhanden sind; *rein historische*, (welche am Faden der Zeit und des Raumes fortläuft;) *logische*, (z. B. in der Naturgeschichte; Naturaliencabinet im Gegensatze der Fundörter;) *ästhetische*, (in einem Gedicht u. s. w.;) *speculative*, (in dem Lehrvortrage der Mathematik.) Die letztere Anordnung führt vom Bekannten zum Unbekannten; sie *erweitert* die Erkenntniss.

Mangel an Gedankenvorrath ist der gewöhnliche Fehler jugendlicher Aufsätze. Und dieser Mangel ist nicht immer derselbe, wie der Mangel an Kenntnissen. Er ist zunächst vorzüglich Mangel an Meinungen und Empfindungen. Also

2) verschiedene Meinungen von Wissenschaft. Philodoxie und Philosophie. Meinungen von dem, was zu thun und zu lassen sei; (Zwecke und Vorstellungen vom Laufe der Begebenheiten gehören hinzu; Wünsche, Leidenschaften.) Meinungen von den Ursachen des Geschehens; Meinungen über die Auslegung irgend welcher Schriften; Meinungen über das Zukünftige. (*Wie* sucht der Mensch das Zukünftige zu erkennen? Wahrsagerei, Analogie aus dem Vergangenen, Ableitung aus Naturkräften, z. B. das Vorhersagen der Astronomen.) Angewöhnte Meinungen (Autorität, Vorurtheil). — Zurückführung politischer und religiöser Meinungen auf die angegebenen Klassen. (Auch die wahrscheinlichsten Meinungen können trügen.) Unterschied zwischen Meinungen und Hypothesen.

3) Wissenschaft *a priori*. — Mathematisches Wissen. (Arithmetik, Geometrie. Mechanik, Optik, andre Theile der angewandten Mathematik.) — *Philosophie*.

Logik. Physik.		Ethik. Aesthetik?	
Physik der Aussenwelt.	Psychologie.	Was Andre von uns fordern können.	Blosse Gewissenssachen.
Beiden voran: allgemeine Metaphysik.		Verbunden in der praktischen Philosophie.	

Jetzt kann aus dem Stoffe der Wissenschaft etwas Beliebiges herausgenommen werden. Z. B.

1) *Freiheit* — von irgend einem Zwange. Aber wenn ein Stein auf der Erde liegt und Niemand ihn antastet, ist er auch frei? — Es muss also eine innere Thätigkeit in dem freien Wesen angenommen werden, für die es einen Zwang wohl geben könnte. Der Werth der Freiheit hängt ab von dem Werthe dieser Thätigkeit.

Freiheit ist nicht Eigenschaft, sondern äusserliche Stellung, Verhältniss zu dem Umgebenden, wenn der Zwang, der ihr entgegensteht, zufällig hinzukommt. So die gesellschaftliche Freiheit und Unfreiheit. Anders, wenn von Thieren gesagt wird, sie seien nicht frei. Ihnen haftet der Zwang an, welchen die thierischen Bedürfnisse ausüben. Man sagt mit Recht vom Menschen, er sei frei, indem er gegen diesen Zwang eine Kraft besitzt, das Essen, Schlafen u. s. w. eine Zeit lang wenigstens aufzuschieben. Aber während der Mensch ungleich mehrern Reizungen ausgesetzt ist als das Thier, erstreckt sich gleich weit wie diese, die Kraft, ihnen zu widerstehn; und man kann gar keine Begierde angeben, welche nicht in irgend einem Menschen vorhanden sein, und dabei in ihm einen innern Widerstand finden könnte. Insofern ist des Menschen Freiheit unbegrenzt. Warum denn, wenn der Mensch diese Kraft hat, gebraucht er sie nicht? Warum wirkt dieselbe in ihm nicht eben so leicht, wie Oberon's Horn oder das Glockenspiel des Papageno?

Die Antwort ist: weil die vorerwähnte Kraft keineswegs eine angeborene, besondere Mitgabe ist, die dem Menschen gleich jenen Zauberdingen verliehen wäre, und ihm auch wohl könnte nicht gegeben sein, so dass er doch noch im Uebrigen ein Mensch bliebe; sondern vielmehr der Mensch nur in sofern frei wird, als er sich dazu bildet, oder dazu gebildet wird. Das Quantum Freiheit, welches jeder hat, oder das Quantum Leichtigkeit, den Reizungen zu widerstehen, ist ein Schatz, den man verlieren und vermehren kann. Darum vermeidet böse Gesellschaft, Beispiele; darum hütet euch vor den *ersten* Fehltritten aller Art; darum beobachtet eine weise Anordnung von Arbeit und Erholung, und sucht euch edlere gesellige Verhältnisse. Glaubt nicht, dass ihr dieser Hülfen entbehren, und euch auf eure Freiheit verlassen könntet. Betet vielmehr: Herr! führe uns nicht in Versuchung!

Hier nun weiter Betrachtung des thierischen Instincts. Er wächst hervor in der *Zeit.* Zu bestimmter Zeit wirkt sein Antrieb. Diese Zeit hängt ab vom Wachsthum des Leibes und seinen perio-

dischen Veränderungen. — Dem Menschen ist's nicht wohlthätig, wenn er seinem Instincte lange widerstehn muss, dennoch soll er es können, und wenn die Pflicht gebietet, auch vollbringen. Beispiel von Kriegern, die Hunger und Kälte leiden sollen, und dies im Kampfe.

Der Instinct zeigt die Abhängigkeit der Seele vom Leibe. Hier

2) über die Verbindung zwischen Seele und Leib. Ueber die Entstehung der sinnlichen Vorstellungen. Schwierigkeiten dabei. Leibnitz's prästabilirte Harmonie, als Beispiel eines kühnen Gedankens, den man soll verstehn und achten lernen.

3) *Natur* überhaupt. — Eingang: Verbindung des Menschen mit andern Dingen. Er wird ernährt, gebildet; er stirbt, wie er irgend einmal noch nicht war. Verbindung dieser andern Dinge mit noch andern; Kette der Wesen ins Unendliche. Causalverknüpfung überall, — eben das, was bei der prästabilirten Harmonie verworfen wurde.

Natur: *τὸ nasci rerum.* Zu unterscheiden von *Natur der Dinge*, wie der Wechsel vom Beharrlichen. Im Wechsel wiederum zu unterscheiden Gesetzmässigkeit und Zweckmässigkeit. Wer *leidet* vom Gesetz? wer *giebt* das Gesetz? — Warum muss man hier nicht zur Gottheit aufsteigen? *Causa finalis* ist das Ende der Naturforschung. Indem eine solche überall kann unmittelbar angenommen werden, verwandeln sich alle Erscheinungen in Wunder der Allmacht und der gesetzmässige Zusammenhang geht verloren. Lächerlich wäre die *causa finalis* bei den Gesetzen des Hebels, des Falles, des Stosses, der Centralbewegung, welche alle sich mathematisch als nothwendig demonstriren lassen.

Aber eben darum, weil die Gesetzmässigkeit *in* den Dingen selbst liegt, und weil die Zweckmässigkeit sich mit ihr muss vereinigen lassen: ist denn jener Unterschied des Beharrlichen und Zweckmässigen vom gesetzmässigen Zusammenhange überall noch vorhanden? Was ist das Beharrliche ausser der allgemeinen Verbindung? Man kennt es nicht ausser ihr — und alle Eigenschaften der Dinge weisen auf etwas mit ihnen Verbundenes hin. (Relativität aller Prädicate der Dinge.) — Soll man sich die Kräfte zu den Dingen *hinzukommend* denken, als etwas Fremdartiges? So müssten sie fürs erste für sich bestehen; aber die Kräfte allein lassen sich eben so wenig denken, als die Dinge allein.

Also ist vielleicht das *Band* selbst das Reale. Weltseele. Universal-Organismus, in welchem Zweckmässigkeit und Gesetzmässigkeit zusammenfällt. Ist diese Vorstellungsart wohlthätig fürs religiöse Gefühl? Es scheint; denn wir werden auf die Art selbst in der Gottheit enthalten gedacht. Mysticismus.

Aber — nur der ausserweltliche Gott kann *gütig* sein. Nur der aussergöttliche Mensch kann Selbstthätigkeit besitzen, mit eigner Schuld und Würdigkeit u. s. w.

XVII.

GUTACHTEN
ZUR
ABHÜLFE FÜR DIE MÄNGEL
DER
GYMNASIEN UND BÜRGERSCHULEN.

1823.

Vorbemerkungen.

Bereits im Jahre 1810 war Herbart zum Mitgliede und bald darauf zum Vorsitzenden der Königsberger „Wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht“ ernannt worden, welche, wie die gleichen Behörden in Berlin und Breslau, die Aufgabe hatte: die Candidaten des höheren Schulamts zu examiniren, die Lehrpläne, Methoden und Lehrbücher, so wie die Ergebnisse der Abiturientenexamina zu prüfen, über alle innern Angelegenheiten des Schulwesens Gutachten abzugeben und die wissenschaftlichen Grundsätze, aus denen die Verwaltungsmaximen herfliessen sollen, gegenwärtig zu erhalten. Als 1816 der grössere Theil dieser Functionen auf das neu errichtete Consistorium überging und die Deputation in die dem Consistorium unterstehende „Wissenschaftliche Prüfungscommission“ umgewandelt wurde, behielt Herbart den Vorsitz in der letzteren; jedoch suchte er 1819 um seine Entlassung nach, welche ihm in der Erwartung, „dass er dem Consistorium seinen Rath in pädagogischen Angelegenheiten nicht versagen werde, auch wenn er durch die wissenschaftliche Prüfungscommission nicht mehr in Verbindung mit demselben stehe“, gewährt wurde. Vgl. *Herb. Rel.* S. 200, 206. Hartenstein, *Kl. Schr.* I, S. LXXIII. Dass sein Verkehr mit der Behörde ein reger blieb, zeigen nicht nur die Gutachten in Schulangelegenheiten, welche er lieferte (Nr. XVII u. XVIII), sondern auch der Umstand, dass er, nachdem 1825 das Provincialschulcollegium eingesetzt worden, 1829 als Schulrath zum Ehrenmitgliede desselben ernannt wurde.

Das erste jener Gutachten, zuerst von Ziller in den *Herb. Rel.* S. 284 f. veröffentlicht, hat die Missverhältnisse zum Gegenstand, welche durch das Edict über die Abiturientenprüfung vom 12. Oct. 1812 hervorgerufen worden waren. Ueber diese bemerkt Wiese, *Das h. Schulw. in Preussen* I, S. 490: „Das Zeugniss Nr. I war nur zu oft das Ziel eines ehrsüchtigen Strebens, welches weder der Charakterbildung, noch der wissenschaftlichen Ausbildung zuträglich sein konnte. Die gleichmässig befriedigenden Leistungen in allen Lehrgegenständen, deren Anerkennung Nr. I war, wurden in vielen Fällen nur durch eine Anstrengung erreicht, welche eine naturgemässe Entwicklung der vorhandenen geistigen Kraft hinderte: es war oftmals bezeugte Thatsache, dass viele von den mit Nr. I Ausgezeichneten nachher den auf der Schule von ihnen gehegten Erwartungen nicht entsprachen und sich in

öffentlichen Aemtern wenig brauchbar erwiesen." Auch wurden die bekannten Klagen über gesundheitschädliche Ueberbürdung, welchen später Lorinser in seinem Aufsatze „Zum Schutze der Gesundheit auf Schulen" von 1836 Ausdruck gab, schon zu Anfang der zwanziger Jahre von vielen Seiten erhoben, wie die zur Abwehr derselben bestimmten Schriften von F. A. Gotthold, Spilleke u. a. bezeugen. (Vgl. unten Nr. XXI, 2.)

Was das in Herbart's Gutachten mehrfach berührte damalige Schulwesen Königsbergs betrifft, so sei hier Folgendes angemerkt. Von den sechs gelehrten Schulen Königsbergs, welche aus älterer Zeit stammten, wurden in den Jahren der Schulreform 1810—12 zwei zu Gymnasien erklärt, drei als Bürgerschulen eingerichtet, während eine, nämlich die Lehranstalt des Waisenhauses, zur Elementarschule gemacht und mit einem Lehrerseminar verbunden wurde. Von den Gymnasien stand das altstädtische durch 18 Jahre (1795—1813) unter der Leitung J. Mich. Hamann's, des Sohnes von J. Georg Hamann, der ein Anhänger des strenghumanistischen Princips und Gegner der Bürgerschule war, vgl. dessen *Kl. Schulschriften*, hrg. von Baczko 1814; während das Friedrichscolleg (dem 1732—1740 I. Kant als Schüler angehört) von F. A. Gotthold geleitet wurde (1810—52), welcher den Anforderungen der Zeit und den Ansichten der neuern Pädagogik Rechnung zu tragen bestrebt war. Vgl. oben S. 6 und seine *Gesammelten Schriften* 3 Bde. Die Bürgerschulen scheinen sich der Gunst des Publicums wenig erfreut zu haben; die kneiphöfische Schule ging 1818 auf 26 Schüler zurück und wurde erst durch Dieckmann's Wirksamkeit (vgl. unten Nr. XX, 1) gehoben, aber von 1822 an durch Zufügung von philologischen Nebenklassen allmählich in ein Gymnasium verwandelt, welche Reorganisation 1832 zum Abschluss kam; die Löbenicht'sche Schule, deren Umwandlung zur Bürgerschule Eb. Gottl. Graff 1810—11 (oben S. 69) vorgenommen, sank ebenfalls, bis sie 1832 das Recht der Realschulprüfungen erwarb; auch die „grosse reformirte" oder Burgschule scheint sich erst nach Ertheilung jenes Rechtes gehoben zu haben.

———

Gutachten zur Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen.

Zuvörderst bitte ich um geneigte Nachsicht für die Bemerkung, dass eigentlich die Schulen besser wissen können und sollen, was ihres Amtes ist, als der Staat und dessen sämmtliche Behörden, und dies nicht blos darum, weil die Schulen sich selbst am unmittelbarsten beobachten, sondern aus dem ganz allgemeinen Grunde, weil die Schule überhaupt der Sitz des Wissens ist. Sollte der unglückliche Fall eintreten, dass der Staat mehr wüsste als die Schule, und die letztere von jenem sich müsste gefallen lassen, nicht blos Befehle, sondern auch Belehrungen zu empfangen: so läge ein solcher Fall ausser dem natürlichen Verhältnisse der Dinge und wäre als eine kurz dauernde Ausnahme zu betrachten. Die Schule muss vielmehr die Befehle selbst, denen sie Folge leisten soll, erst überlegen, um zu finden, wie dieselben mit gar Manchem, was sich stillschweigend von selbst versteht, in Einklang zu bringen seien. Sonst entsteht ein übertriebener Diensteifer, der keinen Dank gewinnt, wenn er sich auch wohl mit dem Buchstaben gegebener Vorschriften entschuldigen kann. — Es soll mir nicht an Freimüthigkeit fehlen, tiefer unten deutlich zu sagen, was ich hiermit meine; für jetzt aber liegt mir daran, aus dem, was so eben ganz allgemein bemerkt worden, eine ebenso allgemeine Folgerung zu ziehen. Gesetzt nämlich, übertriebener Diensteifer der Schulen wäre wirklich irgendwo der verborgene Grund, weshalb allerlei Misshelligkeiten zwischen ihnen, den Behörden und dem Publicum entständen (das letztere pflegt bekanntlich seine eigentlichen Bedürfnisse besser zu fühlen, als zu erkennen, und in seinen Klagen selten die rechten Worte zu treffen), so würde sich hieraus ergeben, dass gar keine harten, strengen, heftigen Maassregeln rathsam wären; sondern nur einerseits eine ganz sanfte Andeutung, der Diensteifer sei in gewissen Punkten zu weit gegangen; andererseits aber (was schwerer zu bewerkstelligen ist) Veranlassung und Erweckung einer neuen Art von Thätigkeit, damit die vorhandenen Kräfte ungezwungen und von selbst von ihrer falschen Spannung zurückkommen und ihr natürliches Geleise alsdann selber finden möchten.

Jetzt scheint es mir nöthig, einiger der mir bekannt gewordenen Aeusserungen von Unzufriedenheit mit unsern Gymnasien ganz kurz zu erwähnen.

Erstlich hört man reden von zu viel Gelehrsamkeit, wobei der praktische Verstand und die Vorbildung zum Geschäftsleben leide. — So wenig ich mit dieser Klage im Ganzen sympathisiren kann, weil sie Trägheit und Bequemlichkeit begünstigen könnte: so verberge ich mir doch nicht, dass die Menschenkenner oftmals über gelehrte Steifheit und über Grübeln statt des Handelns klagen; ja mir sind im Laufe meines Lebens davon einige auffallende Beispiele bekannt geworden; und ich glaube sogar *a priori* die psychologischen Folgen eingepfropfter Gelehrsamkeit in Köpfen, die nicht dafür, wohl aber für's Geschäftsleben geboren waren, einzusehen. Und schon deshalb bin ich der offene Gegner alles gewaltsamen Drängens und Pressens der Schüler zum Lernen — während ich dagegen von jeher gesucht habe, den natürlichen Reiz einer jeden Wissenschaft für jede Stufe des jugendlichen Alters so wirksam als nur immer möglich zu machen.

Zweitens hört man Klagen über Mangel an Frohsinn unserer Schuljugend. — Diese Klage finde ich noch mehr begründet, als die vorige. Ueberhäufung mit häuslichen Arbeiten, unnützen Schreibereien, die bis spät Abends dauern (wohl gar bis in die Nacht) und die zu allen Unterschleifen des Abschreibens verleiten, sind nichts Seltenes; daneben fehlt es zu andern Zeiten an Beschäftigung, natürlich weil die Eltern um desto weniger daran denken können, den Kindern zu thun zu geben, je mehr sich das Gymnasium die Miene giebt, ihre ganze Zeit und Kraft in Anspruch nehmen zu müssen. — Ueberhaupt aber ist, meines Erachtens, *heitere Stimmung der Schüler und der Lehrer*, im Ganzen genommen, die erste und unerlässliche Probe des guten Zustandes einer Schule. — Und über diesen Punkt muss ich mir gleichwohl Stillschweigen auferlegen, denn: *difficile est, satiram non scribere!*

Drittens. Es wird geklagt über harte Strafen und rauhe Behandlung der Schüler im Ganzen genommen.

Bekanntlich ist frühere Impunität und schwaches Benehmen bei ernstlichen Vorfällen der natürliche Grund, weshalb der Unfug überhand nimmt und mit ihm die Strafen. Durchgreifende Strenge, besonders in Hinsicht nothwendiger Relegationen, dürfte wohl manchmal zu sehr gescheut worden sein. Hiezu ist aber eine für solche Fälle genau bestimmte Schulordnung nothwendig.

Viertens. Von bedeutenden Schulmännern soll geäussert worden sein: die Schule habe nur fürs Lernen zu sorgen; auf eigentliche Erziehung könne sie sich nicht einlassen; diese sei eine häusliche Angelegenheit. In welchem Sinne diese Aeusserung ausgesprochen worden, kann unerörtert bleiben; gewiss aber scheint es mir, leider! dass dies der wahre und eigentliche Mittelpunkt aller

Klagen sei, in welche Worte sie sich auch kleiden mögen. — Sähen die Eltern, sähe das Publicum, dass wahrhaft die Jugend in den Schulen erzogen werde, so könnte gar keine Unzufriedenheit stattfinden, neben einer so grossen Güte würde man alle kleinen Uebel gering achten. Aber wenn wirklich unsere Schulen das Erziehen den Eltern zuschieben, so scheinen sie nur zu spotten! Denn unmöglich kann noch an wirksame häusliche Erziehung gedacht werden, nachdem die Schulen einmal die besten Kräfte und Tagesstunden der Jugend so sehr aufzehren, dass von häuslicher Musse kaum noch die Rede ist.

Die Klagepunkte mehr zu häufen, zu entwickeln, zu untersuchen, ist nicht meine Sache; das Gesagte wird zureichen, um mich wegen einer Aeusserung zu rechtfertigen, die ich nicht zurückhalten kann. Seit vielen Jahren nämlich glaubte ich zu bemerken:

> dass unsere Gymnasien das bekannte Edict wegen der Prüfung der Abiturienten dergestalt im Auge zu haben scheinen, als wäre es die Summa aller Pädagogik.

Da nun dies wohl nicht die Absicht des hohen Ministerii der geistlichen Angelegenheiten sein konnte: so wird meine schon oben geäusserte Meinung, dass die Schulen aus übertriebenem Diensteifer gefehlt haben, hoffentlich nichts Anstössiges haben. Wenigstens werde ich hiemit denjenigen Schulen nicht Unrecht thun, die sich einen gesetzlich vorgeschriebenen Lehrplan selbst wünschten, statt sich zu freuen, wenn sie nach eigener Einsicht handeln dürfen, einer Einsicht, die sie besitzen sollen, und deren Mangel ihnen kein Lehrplan ersetzen kann.

Es wäre nun weiter zu untersuchen, ob dieser übertriebene Diensteifer, der die Schulen von verständiger Benutzung einer an sich vortrefflichen Vorschrift mehr oder weniger entfernte, nicht noch tiefer liegende Gründe habe. — Bei uns war es offenbar zuerst das, welches den Geist der Nummern in sich ausbildete: man wollte nicht zurückbleiben. Dies könnte persönliche Ursachen haben, und es käme nun darauf an zu wissen, ob in andern Gegenden der preussischen Monarchie auf ähnliche Charaktere das erwähnte Edict ähnlich gewirkt habe? Wenigstens erinnere ich mich, Schulprogramme gesehen zu haben, die bei weit schwächerer Kraft doch ein ähnliches Streben zu verrathen schienen; und wenn nicht die nämlichen übeln Folgen merklich geworden sind, so kann das wohl an der Schwäche, vielleicht auch an der minder aufmerksamen Umgebung gelegen haben.

Soviel ist gewiss: es giebt ausser den persönlichen Ursachen auch allgemeine; theils in den Meinungen des Zeitalters, theils in der unabänderlichen Bestimmung der Gymnasien selbst.

Da der Unterricht in den beiden classischen Sprachen des

Alterthums das unterscheidende Merkmal der Gymnasien von andern, niedern Lehranstalten ausmacht: so kommt natürlich alles auf die Gesichtspunkte an, aus welchen der Werth der alten Sprachen beurtheilt wird. Der Streitfrage, wie früh, und auf welche Weise dieser Unterricht soll betrieben werden, ist in den beiden letzten Decennien das grösste Unglück begegnet, was einer wichtigen Frage zustossen kann; sie ist nämlich zwischen zwei Parteien verhandelt worden, die beide gleich unfähig waren, sie zu untersuchen; und in solchen Fällen kann man sicher erwarten, dass die Frage völlig verschoben wird. Die Einen wussten mit Kindern umzugehen, und sahen den enormen pädagogischen Fehler des gewöhnlichen Latein-Lernens; der alten Sprachen aber waren sie nicht mächtig genug, der Mathematik noch weit weniger; daher, obgleich sie auf der negativen Seite völlig Recht hatten, doch ihr Positives kraftlos und beinahe kindisch war. Dies benutzte die Gegenpartei, die zwar im Ganzen wohl eben so unwissend in der Mathematik war, aber das Alterthum kannte. Und so konnte unter andern ein so elendes Buch, wie Niethammer's Streit des Humanismus und Philanthropinismus, eine Zeitlang Aufsehen machen. Wer die erwähnte Streitfrage gründlich untersuchen will, der muss von beidem, der lateinischen Sprache und der Mathematik, sammt dem, was beiden angehört, hinreichende Kenntniss besitzen, um davon einen freien, selbständigen Gebrauch zu machen. Sonst kann er wohl allerlei Vortheile aufzählen, die möglicher Weise aus dem Sprachstudium sich erwarten lassen; aber er kann weder den damit verbundenen Verlust, noch den möglichen Ersatz berechnen. So fallen z. B. alle die bekannten Anpreisungen der aus der Grammatik entspringenden Vortheile in das Gebiet der bedingten und selbst sehr engbegrenzten Wahrheiten, sobald man aus hinreichend umfassender pädagogischer Erfahrung die weit kräftigere Gymnastik des Geistes durch die Mathematik kennt*, und noch obendrein ist aller Streit unnütz, sobald man einsieht, dass man gar nicht nöthig hat, pädagogische Fehler zu machen, um Grammatik so gründlich, als es verlangt wird, lernen zu lassen, wenn man nur Geduld hat, das diesem Studium angemessene Alter, welches allein für die Vortheile derselben empfänglich ist, zu erwarten, und wenn man die Individuen, die dazu Geschick haben, unterscheidet von denen, bei welchen alles Einprägen auf die Dauer nichts als Ueberdruss bewirkt.

Seitdem nun *Voss* den *Wismayrischen* Lehrplan zurückgewiesen hatte, meinten die Philologen, in jener Streitfrage, die gar nicht vor das Forum der Philologie gehört, gewonnen Spiel zu haben,

---

* Die Billigkeit erfordert hier zu bemerken, dass sich manchmal eben so unkluge Anpreisungen der Mathematik, als der Sprachstudien hören lassen. Nur deutlich gedachte Einsicht in die pädagogische Wirkung und Zusammenwirkung der verschiedenen Wissenschaften kann in Dingen dieser Art zu richtigen Entscheidungen führen.

obgleich meines Wissens überall kein competenter Richter darüber gesprochen hatte.[1] Und als das Edict wegen der Abiturienten erschien — welches den *terminum ad quem*, den Zielpunkt im Sprachunterricht ganz richtig *dergestalt* feststellt, dass, wenn ein Schüler ihn nicht erreicht, die Schuld davon nicht an dem Gymnasium, wohl aber an der nicht umzuschaffenden und nicht gewaltthätig zu störenden Individualität des Schülers liegen darf — da meinten die Schulmänner, sie müssten nun völlig ihre Virtuosität im Produciren von Abiturienten mit Nr. I darthun, ohne zu überlegen, ob für *Einen* Schüler, der sich den dargebotenen gelehrten Vorrath anzueignen fähig war, *zehn* andere aus der natürlichen Richtung ihrer Bildung herausgetrieben würden oder nicht; ob Liebe zu den Wissenschaften oder ein düsterer Ernst, eine ängstliche Stille, eine pedantische Gelehrsamkeitskrämerei selbst mit Gegenständen des Gefühls, des Geschmacks und der Speculation daraus entstehe; — ohne zu überlegen, ob der vorhandene vorgefundene Geist der Schulen und des Publicums sich bessern oder verschlimmern werde, wenn nun an die Stelle früherer Abspannung auf einmal der Heisshunger des Viel-Lernens trete; — ohne darauf zu hören, dass von Anfang an sich eine Reaction im Publicum regte, welche dadurch, dass man das Abiturienten-Prüfungsgesetz durch die ungeschickte Ausführung verhasst machte, nur verstärkt werden konnte, statt dass sie durch ein verständiges Benehmen jetzt längst nicht blos zum Schweigen gebracht, sondern in freiwillige, freundliche Mitwirkung verwandelt sein müsste. Solche Explosionen, wie der noch immer kochende

---

[1] Der im Jahre 1804 von dem Schul- und Studiendirectionsrath P. Wismayr ausgearbeitete Lehrplan für die Kurpfalzbayrischen Mittelschulen versuchte eine Verschmelzung des humanistischen und realistischen Princips. Derselbe gliedert die „Mittelschule" in 3 Real-, 3 Gymnasial- und 3 Lycealklassen. In den Realklassen wird das Hauptgewicht auf die Muttersprache, die Geschichte und Geographie der Heimat und die Naturkunde, welche die Anfangsgründe der Technologie und Industrielehre einschliesst, gelegt; das Latein erhält erst in der letzten Realklasse eine grössere Stundenzahl; im Gymnasium kommt Latein nicht über 4—5 und Griechisch nicht über 2—3 Stunden hinaus; daneben sollen aber Alterthümer, Mythologie u. s. w., einschliesslich der deutschen, betrieben werden; in den Lycealklassen wiegen die philosophischen Disciplinen vor; doch ist für die oberste Klasse Naturlehre mit 7 Stunden angesetzt; die Mathematik erscheint durchweg wenig vertreten; für die Auswahl der Lectüre ist auf der Lycealstufe der Inhalt der Autoren berücksichtigt, während vorher der sprachliche Gesichtspunkt der herrschende ist. — Sein Missfallen über diese „Studienrevolution" hatte J. H. Voss mündlich schon ausgesprochen, als mit ihm in Würzburg Unterhandlungen wegen Gründung eines philologischen Seminars gepflogen wurden, welche wesentlich an seiner Abneigung gegen die Umgestaltung der Gymnasien scheiterten. Eine äusserst schroffe Kritik des Plans gab Voss in der *Jen. Allg. Lit. Ztg.* 1805, Aprilheft (abgedr. in seinen *Kritischen Blättern* II, S. 12—62). Zur vollständigen Durchführung gelangte der Wismayr'sche Plan nicht, indem bereits 1808 das von Niethammer ausgearbeitete, einseitig auf das humanistische Princip begründete „Allgemeine Normativ" in Geltung trat.

Geist jener Reaction sie dargeboten hat, solche mannigfaltige Ungunst der Familien, Zänkerei der Lehrer unter einander, Groll der verschiedenen Lehranstalten unter sich, ewiges Klagen vor den Behörden, über die Behörden und endlich der Behörden selbst beweiset zur Schmach der Schulen, dass die, welche das Abiturienten-Edict zur Richtschnur ihres *ganzen* Verfahrens machten — nur Philologen waren, oder wenigstens nur als solche zu handeln verstanden.

Und gleichwohl, wenn man die Männer, die von dieser harten Aussage getroffen werden, näher betrachtet, so sieht man leicht, dass von richtigern Meinungen der Zeit geleitet, sie richtiger würden zu handeln im Stande gewesen sein. Sie glaubten ihre Schuldigkeit zu thun, und dies um desto vollkommener, je mehr Nebenrücksichten sie verschmähten! Sie waren befangen in allgemeinen Irrthümern, und sind es noch.

Der Grund des allgemeinen Irrthums liegt noch tiefer, er liegt theils im Mangel an Kenntniss des menschlichen Geistes, wovon hier nicht die Rede sein kann, theils in unserer Lage gegen die Vorzeit, und darüber muss ich des Folgenden wegen Einiges sagen.

Wir schätzen uns glücklich, auf dem von den Alten schon urbar gemachten Boden zu wohnen, und gewiss mit Recht. Dass nun unsere Jugend die alten Sprachen lernen müsse, um sich mit dem Alterthum in Verbindung zu setzen, betrachten wir als eine Sache der *Nothwendigkeit*, die man sich des Gewinnes wegen müsse gefallen lassen, ohne über die Inconvenienz vieler Sprachen, wo nur eine nöthig wäre, zu murren; — auch dieses ist ohne Zweifel im Allgemeinen richtig. Nichtsdestoweniger lässt sich diese Nothwendigkeit des Sprachstudiums mit den Kinderkrankheiten vergleichen, die jedes Individuum überstehen muss, und bei guter Pflege auch meist glücklich übersteht, während, wenn die Krankheit verkannt und falsch behandelt wird, grosse Gefahren eintreten, und lebenslängliche Siechheit erfolgen kann. Solche Gefahr wächst, wenn sie abgeleugnet wird; sie verschwindet, indem man sie anerkennt und ihr zuvorkommt; gleichwohl ist man geneigt, sie zu übersehen.

Ableugnen, dass die Jugend durch anhaltendes und strenges Sprachstudium während einiger Jahre in einen gespannten Zustand versetzt wird, der mit natürlicher Entwickelung des Geistes nicht identisch ist, — dies ableugnen hiesse mit sehenden Augen blind sein wollen. Der gespannte Zustand wird bei den meisten Individuen ein Zustand des wirklichen Leidens, dem die Natur des Kindes sich zu entwinden sucht, und in welchem es nur durch Strafen, Ermahnungen, Lockungen des Ehrgeizes u. dgl. kann festgehalten werden. Nun kann freilich die menschliche Natur viel ertragen; sie hat eine ungeheure Kraft sich wieder herzustellen, wie in körperlicher so auch in geistiger Hinsicht. Aber eben dieser Umstand verführt gar leicht die Schulmänner wie die Aerzte: zu viel zu wagen; — mit dem Unterschiede, dass die Aerzte für ihr Wagestück

nur dann gelobt werden, wenn der Erfolg glücklich ist, die Schulmänner aber den Patienten schelten und schmähen, wenn sie ihn nicht zu heilen verstehen. Und warum geht ihnen das ungestraft hin? Weil sie ihre Unwissenheit im Punkte der Menschenkenntniss und Menschenbehandlung zu bedecken verstehen mit dem Glanze ihrer Gelehrsamkeit.

Und hier komme ich nun auf den zweiten der schon oben unterschiedenen Gegenstände: auf die unabänderliche Bestimmung der Gymnasien selbst, sofern sie die Uebel, worüber man klagt, desto gewisser aus sich selbst hervorbringt, je genauer sie vorgeschrieben und beobachtet wird, blos mit dem Eifer, ans Ziel zu gelangen, ohne Rücksicht auf Fähigkeit, Lust und Liebe derer, die man dahin bringen will.

Die Gymnasien sollen alte Sprachen lehren. Dies einzige Wort kündigt zwei Dinge auf einmal an: eine leidende Jugend und übermüthige Lehrer. Ich berufe mich auf die Erfahrung, zunächst auf die vorliegenden Thatsachen.

Schon oben habe ich eingeräumt: das Leiden der Jugend könne gering, unmerklich, vorübergehend, der Gewinn dagegen bleibend sein. Hier räume ich ferner ein: der Uebermuth der Lehrer könne sehr gemildert, ja überwogen werden durch *persönliche* Tugenden.

Aber ich hoffe, man werde mir gegenseitig einräumen: *jeder Stand hat seine natürlichen Vorurtheile, wie seine natürlichen Interessen und Maximen, und die Klugheit erfordere, dass man im Allgemeinen sich auf die Folgen der Standesvorurtheile gefasst halte, und keine Rechnung auf die Möglichkeit der Ausnahmen begründe.*

Die Gymnasiallehrer müssen Philologen sein, alle, oder doch die meisten. Sie müssen also die Vorliebe jedes Gelehrten für seine Wissenschaft auf einen Punkt hintragen, der in der Vergangenheit liegt*, während die Schüler in der Gegenwart leben und wachsen. Daher unvermeidliche Reibung! Nun werden die Lehrer verdriesslich, hart, steif; kurz, sie hören auf, Pädagogen zu sein, wenn sie es auch je zuvor gewesen wären. Diese allgemeine und allbekannte Geschichte will ich nicht ausmalen; vielmehr glaube ich mich von hier an kurz fassen zu können.

Mein Schluss aus dem Gesagten lautet so: *die Gymnasien sind*

* Und der mit den wahren und bedeutenden Interessen der Gegenwart nur in äusserst entferntem, sehr oft kaum erkennbarem Zusammenhange steht. Am wenigsten wird man den Schülern anmuthen, ihn zu erkennen. Aber gerade desto eigensinniger pflegen die Lehrer zu fordern, dass man daran glaube, auch wenn dieser Zusammenhang höchst problematisch, zweideutig, selbst verführerisch und schädlich wäre. Sie haben nur zu viel Glauben gefunden.[2]

[2] Ueber das Verhältniss der Alterthumsstudien zur Gegenwart s. unten Nr. XXII, § 112 u. XXIV, § 278 u. das. die Anm.

ihrem Wesen nach nicht die natürlichen Wohnsitze des pädagogischen Geistes; darum muss er von aussen her in sie hineingetragen werden.

Und dies kann nur dann erwartet werden, wenn ihnen gegenüber andere Schulen stehen, welche sich nach der strengen Regel der Pädagogik richten, also ihrem Ziele, der Menschenbildung, nicht auf dem Umwege der alten Sprachen, sondern in gerader Linie entgegengehen.

Hiebei werden die Gymnasien selbst, als fortwährend in Thätigkeit begriffen, schon vorausgesetzt. Sonst würde allerdings Gefahr sein, dass die Gesammtbildung des Zeitalters in der Wurzel leiden könnte.

Aber unter dieser Voraussetzung, welche für zureichend unterrichtete Lehrer bürgt, ist es offenbar, dass nicht alle Schüler, um eine vollständige Bildung zu erlangen, *selbst* aus den Alten zu schöpfen brauchen. Auch wollen es nicht alle.

Darum existiren schon längst die sogenannten *Bürgerschulen;* allein ich sehe mit Schmerz, dass die *Unentbehrlichkeit derselben zu den höchsten pädagogischen Zwecken* noch immer verkannt wird, und muss daher ganz unumwunden erklären, dass ich die vollständigste Ausbildung dieser Lehranstalten für die *conditio sine qua non* halte, unter welcher man den richtigen Gang des Unterrichtswesens einzig und allein wird hervorbringen und erhalten können.

Dass jetzt unsere Schule in ein Gymnasium verwandelt wird, kann ich meinerseits nur für ein nothwendiges Uebel, und wenn weiter Nichts geschieht, für eine halbe Maassregel halten.

Es bleiben nun noch zwei andere Bürgerschulen; aber wenn es auch an Fonds nicht fehlt, wie viel wird dazu gehören, um diese auf den rechten Standpunkt zu stellen! Dahin rechne ich:

1) dass sie in ihren eigenen Augen nicht schlechter sein dürfen, wie die Gymnasien.

Darum muss es für sie eine eigene, förmliche Abiturienten-Prüfung geben mit Acten und Zeugnissen; diesen Zeugnissen muss irgend ein Einfluss gegeben werden, der sie dem Besitzer werth macht, und eine Commission muss die Prüfungsacten revidiren.

2) Dass sie keinen andern Ehrenpunkt haben dürfen, als einen pädagogischen.

Zwar muss bei ihnen Mathematik bis zur höhern Mechanik mit Hülfe des höhern Calcüls, also streng wissenschaftlich getrieben werden, aber zugleich mit Benutzung anschaulicher Apparate, Modelle und dergl., also auf eine *zugleich* populäre und sich der unmittelbaren Anwendung anschliessende Weise, so dass verschiedene Individuen daraus theils zur strengen Theorie, theils zum Praktischen Anleitung finden, je nach dem die Empfänglichkeit eines jeden es mit sich bringt. — Zwar muss bei ihnen Geschichte in

grosser Vollständigkeit gelehrt werden mit Benutzung alter und neuer Classiker; aber kein Zwang des Dictirens, sondern ein anziehender, den Alten nachahmender, freier mündlicher Vortrag muss die Aufmerksamkeit fesseln. (Die Stelle des Dictirens muss allenthalben ein gutes Lehrbuch vertreten.)

3) Dass ihnen ein genauer Lehrplan gegeben werde, ohne welchen sie gar leicht Gefahr laufen könnten (aus alter Gewohnheit der Lehrer, so, wie sie gelernt haben, auch wieder zu lehren), blosse Fragmente von Gymnasien zu werden.

Der Lehrplan muss ganz dieselben Fächer umfassen, wie die Gymnasien; mit zweien Unterschieden; zuvörderst, dass statt der alten Sprachen die besten Uebersetzungen der vorzüglichsten Classiker gelesen werden (Homer, Virgil, Livius, Herodot etc.), dergestalt, dass nur das Vehikel des Unterrichts geändert sei. — Zweitens, dass auch diejenigen Fächer, die allgemein wünschenswerth sind und doch auf den Gymnasien wenig oder keinen Platz neben den alten Sprachen finden, hier gelehrt werden. Also:

a) Künste: Zeichnen und Singen,

b) neuere Sprachen: Französisch und Englisch,

c) erweiterter Unterricht in der gesammten Naturkunde.

Dieser letzte Punkt ist von der äussersten Wichtigkeit, und ich erlaube mir einen Augenblick dabei zu verweilen.

Bei den besten meiner akademischen Zuhörer habe ich eine solche Schwäche in der Physik bemerkt, dass ich sie* unmöglich für gut vorbereitet zur theoretischen Philosophie kann gelten lassen. Die Gymnasien leisten hierin so wenig, als ob sie durch die That beweisen wollten, es liege ihnen nichts an Dingen, die bei der Abiturienten-Prüfung nicht zu Nr. I und II beitragen. Unterdessen greift ein Krebsschaden für die menschliche Gesellschaft — eine religiöse Schwärmerei — täglich weiter um sich, dessen natürliches Gegengift die Naturkunde ist. Dieser Wink kann genügen, wenn Männer, denen das Wohl ihrer Mitbürger am Herzen liegt, ihn auffassen wollen.[3]

---

* Schon aus *diesem* Grunde; — es giebt der Gründe leider! noch mehrere. [S. oben S. 121.]

---

[3] Vgl. Herbart's Brief an Prof. Sanio vom Jahre 1836, publ. von Zimmermann in den *Sitzungsberichten der kais. Akad. d. Wiss., phil. hist. Kl.* Wien 1871, S. 234. „Das hat man allgemein vernommen, dass die Geburtsstadt Kant's zum Sitze der anstössigsten Schwärmerei geworden ist; man weiss überdiess, dass nicht bloss die niedere Klasse der Sitz eines unbegreiflichen Taumels geblieben ist.“ — Gemeint ist das Treiben der beiden Königsberger Geistlichen Ebel und Diestel, welche unter Theilnahme von Männern und Frauen aus den vornehmsten Ständen religiöse Versammlungen hielten, in denen die andächtigen Formen den Deckmantel von geheimen Ausschweifungen gebildet haben sollen. Schon 1825 wurden diese Vorgänge Gegenstand von Verhandlungen der Behörden und warnte das Ministerium

Auf jeden Fall wird es einleuchten, dass, wenn es keinen andern Grund gäbe, die Bürgerschulen zu vervollkommnen, der einzige Umstand des offenbaren Mangels an Unterricht in gewissen sehr wichtigen Gegenständen schon ein völlig zureichender Grund sein würde. Jedermann wird wissen, wie knapp die Zeit auf den Gymnasien eingetheilt ist; man hat so lange über eine kraftzersplitternde Vielseitigkeit Wehe gerufen, bis wirklich mehrere wichtige Dinge aus den Gymnasien ganz oder beinahe sind verdrängt worden. Nun bleiben die Deutschen in mancher Hinsicht, — ja gerade in solchen Punkten, die für Industrie, Gewerbe-Wohlstand besonders einflussreich sind, hinter den Engländern und Franzosen zurück. Ist es nicht als ob wir wünschten, unser Land möge stets arm bleiben, wie es ist? — Wenn nicht: so müssen nothwendig die Fächer, welche auf den Gymnasien keinen zureichenden Platz finden, anderwärts desto besser gelehrt werden. Und wie willkommen würden neuere Sprachen dem Publicum sein, wenn dafür recht tüchtige Lehrer angestellt wären! Wie theuer werden Stunden im Französischen bezahlt! Wie wichtig könnte unter Umständen die Kenntniss des Englischen werden! — An das hier Gesagte schliesst sich noch Folgendes:

4) Die hiesigen Bürgerschulen könnten schon lange einen bedeutenden Rang neben den Gymnasien einnehmen, wenn das Publicum, im Ganzen genommen, sie recht zu schätzen wüsste. Längst sollte das Gefühl des öffentlichen Bedürfnisses ihnen entgegengekommen, längst sollte die Leistung durch die Nachfrage veredelt worden sein. Da es hieran fehlt, so wird nöthig sein, durch Schriften, Bekanntmachungen und dergl. auf das Publicum zu wirken. Die Gelegenheit würde sich finden, wenn für diese Schulen etwas gethan würde, wie es denn wohl unvermeidlich wäre, bei denselben noch einen oder den andern *höhern* wohlgeprüften Lehrer anzustellen, wenn der Lehrplan wesentlich sollte erweitert werden.

Ohne weitere Veranlassung glaube ich diesen Gegenstand nicht ausführlicher erörtern zu dürfen; allein ich verhehle nicht, dass einige mir sehr auffallende Behauptungen vom Unwerthe der Bürgerschulen in gewissen mir vorgelegten Actenstücken mich früherhin ganz muthlos gemacht hatten, auf die jetzige Angelegenheit irgend ausführlich einzugehen, und mich jetzt, da ich wiederholter ehrenvoller Aufforderung mich nicht entziehen durfte, genöthigt haben,

---

die Lehrerkreise vor „gewissen Verbindungen, die im Finstern ein vermuthlich besseres Christenthum verbreiten wollten und dabei doch selbst gegen die ersten Regeln des Christenthums handelten.“ (Erl. d. Min. vom 24. Oct. 1825.) Die allgemeine Aufmerksamkeit lenkte zuerst Professor Olshausen auf diese Verirrungen, in Folge dessen 1835 ein förmlicher Process gegen die „Mucker“ (welcher Name hier zuerst in Gebrauch kam) eingeleitet wurde, in dem sich jedoch die gehegten Befürchtungen für die öffentliche Sittlichkeit als übertrieben herausstellten.

wenigstens so viel darüber zu sagen, als nöthig war, um das Verhältniss zwischen Gymnasien und Bürgerschulen daraus beurtheilen zu lassen. So sehr ich die Schwierigkeit einsehe, den letzteren ihre rechte Stellung zu geben, so gewiss bin ich überzeugt, dass sie der einzig kräftige Hebel sein werden, um auch jene über das Eine, was uns Noth thut, zu belehren und dahin anzutreiben. Den besten Hebel dieser Art, den wir hoffen konnten zu besitzen, werden wir jetzt verlieren, noch ehe er fertig war!

Damit die Möglichkeit des Wetteifers zwischen Gymnasien und Bürgerschulen klarer einleuchte, glaube ich erinnern zu dürfen an das, was ich anderwärts (in meinem Gutachten über Schulklassen, gegen das Ende [oben S. 108 f.]) suchte zu entwickeln: nämlich dass gleich gute Bürgerschüler und Gymnasiasten sich verhalten wie zwei Wesen, deren eins kürzer und energischer, das andere länger und dauerhafter lebt. Der Gymnasiast wird durch die weitläufige Zurüstung zur Geistesbildung, welche in den alten Sprachen liegt, so offenbar zurückgehalten, und die Früchte reifen ihm so spät, dass, wenn der Bürgerschüler ihn bei gleichem Alter nicht an Gesammtbildung übertrifft, die Schuld entweder am Individuum oder am Unterricht liegen muss. Man stelle eine wahrhaft tüchtige Bürgerschule neben ein gutes Gymnasium: es kann nicht fehlen, dass die Gedanken und Uebungen der Bürgerschüler früher ein Ganzes bilden, während der Gymnasiast noch nicht recht weiss, wohin man ihn eigentlich führe. Wenn nun jener vorangeht, dieser nachfolgt, so ist klar, dass die Bürgerschule dem Gymnasium fortwährend zum Sporn dienen wird.

Sollte man wohl hieraus einen Einwurf gegen die Existenz guter Bürgerschulen hernehmen wollen? Als ob dadurch die Gymnasien würden in ein nachtheiliges Licht gestellt werden? Ich hoffe doch, bis zu einem solchen Einwurfe würde selbst philologischer Stolz sich nicht herablassen. Sonst könnte man ihn sogleich trösten. Die Lehrer der Bürgerschulen nämlich müssen auf dem Gymnasio studiert haben; also ist dem letztern immer noch eine ganz evidente Superiorität gesichert.

Noch eines an sich geringfügigen Umstandes, der aber wichtig ist für die Menschen, wie sie sind, — muss ich erwähnen. Die Bürgerschulen müssen einen andern Namen bekommen. Denn sonst wird der Adel, dessen fürs Militär bestimmte Söhne gerade hieher, und durchaus nicht fürs Gymnasium gehören, sie nicht herschicken wollen. Dass man junge Leute, die nicht studieren sollen, dennoch durch die Gymnasial-Classen gehen lässt, und sie dort mit Strenge zu Arbeiten anhält, deren Zwecklosigkeit sie selbst nur zu gut voraussehen, — ist einer von den stärksten Beweisen von Mangel an Nachdenken und von *Hingebung an unbestimmte* Lobpreisungen der alten Sprachen, die an Charlatanerie grenzen.

Jetzt sollte ich noch über die nothwendigen Verbesserungen des Gymnasial-Unterrichts meine Gedanken hersetzen.

Hier würde ich zuerst bitten, sich nicht zuviel von *einzelnen* Verbesserungen und Vorschriften zu versprechen. Zum Beispiel die bekannten Uebel des Dictirens, der für Schüler und Lehrer gleich zeitraubenden Ausarbeitungen und Correcturen, deren grösster Theil rein unnütz ist*, des Docirens nach der Weise akademischer Lehrer etc. — diese Uebel sind sämmtlich nur Symptome einer tiefer liegenden Krankheit. Die Gymnasiallehrer würden alles das, was darüber zu sagen ist, selbst fühlen, selbst abändern, auf gar keine Befehle und Erinnerungen warten, wenn in dem Ganzen ihrer *Beschäftigungen* der rechte Geist wäre. Will man aber, dass der rechte Geist erwache, so muss man in dem Geschäfte selbst eine wesentliche Abänderung treffen. *Was* der Mensch treibt, das bestimmt im Laufe der Zeit allmählich seine Ansichten, Uebungen, Neigungen, Verfahrungsarten. Trieben die Gymnasiallehrer das, was sie treiben sollen — wäre nicht das Ganze ihres Thuns hinter den Bedürfnissen unserer Zeit zurückgeblieben, regierte nicht noch immer ein alter, aus viel dunkleren Zeitaltern herstammender Schlendrian die ganze Lehrweise: so würde das Verkehren mit dem an sich heitern und grossen Alterthum den Lehrern mit guter Laune auch gute Methoden, den Schülern Muth und Frohsinn geben.

Der von Vielen angenommenen Meinung, als ob das Interesse und die bildende Kraft des Unterrichts ganz von den persönlichen Eigenschaften der Lehrer herrühre, — kann ich in der That nicht widersprechen, aber auch nicht beistimmen. Wenn die Lehrer einmal *da* sind, so, *wie* sie sind: dann freilich mag man die Lehrarten ändern, es wird nichts helfen. Aber die Frage: wie die Lehrer dazu kommen, so zu sein, wie sie sind, liegt tiefer.

Ernst und mühsam wird ihr Amt immer bleiben. Vieles von der sie drückenden Last müssen die Familien zu Hause, durch bessere Zucht wegschaffen; es müssen weniger Unarten der Kinder auf die Schule kommen. Dazu gehört, dass man vorkommende Gelegenheiten — besonders solche, wo die Eltern sich beklagen über zu harte Schulzucht, — benutze, um ihnen die Wahrheit zu sagen. —

Dass ich aber über einen andern wichtigen Punkt, — der die Frage, warum die Lehrer so sind, wie sie sind, sehr nahe angeht, — eine ganz entschiedene Ueberzeugung hege, ist von mir vielfältig ausgesprochen worden; ich meine die alte Weise des Lateinlernens. Von diesem behaupte ich, dass es zugleich die Lehrer und die

---

* Und sogar schädlich; denn ich weiss aus Erfahrung, dass dem Schüler ein Fehler, den er einmal gemacht hat, anklebt und in ihm fester haftet, als die Correctur. Darum muss man dem Schüler keine andere Arbeiten *für sich allein* zu machen auftragen, als solche, die er schon grösstentheils fehlerfrei machen kann. Er merkt wohl auf *wenige* Correcturen, aber nicht auf *viele*. [Vgl. oben S. 5]

Schüler verstimmt, und dass nur eiserne Naturen (bekanntlich giebt es deren, die auch in schädlichen Dünsten gesund bleiben) dabei bestehen können.

Anfang, Mittel und Ende dieses Lateinlernens ist eine Quälerei um geringen Lohn, und es scheint mir nicht, dass unsre jetzt so thätigen Gymnasien sich in diesem Punkte gerade besonders glänzender Erfolge rühmen dürften. Diejenige feine Aufmerksamkeit beim Lesen der römischen Autoren, woraus das Gefühl und die Uebung ächter Latinität entspringt, ist so individuell wie ein feines musikalisches Ohr; nur die kleinere Zahl der Schüler ist dafür aufgelegt, — und was die Hauptsache ist, erst die spätern Schuljahre gestatten die Hoffnung, die erwachende Kraft des Jünglings dahin zu lenken. So sehr ich Musik liebe, so lächerlich würde mir ein Musiker sein, der eine Menge von Knaben ohne Unterschied in die Lehre nähme, und, indem er sie zusammen geigen liesse, *sie* an falsche Töne gewöhnte, und *sich* damit peinigte bis zur Erschöpfung seiner Geduld. Dies Gleichniss trifft zwar unmittelbar nur die voreiligen Exercitien, aber mittelbar greift es weiter. Nähme man sich mehr Zeit bis zum Latein-Schreiben*, so würde auch die dazu gerade nöthige und deshalb verfrühte Grammatik Luft bekommen; sie würde einen spätern nützlichern und für sie selbst anständigern Platz gewinnen. Man würde nun früherhin dem Lesen mehr Zeit gönnen, und das mit Recht; denn die fremde Sprache will erst gehört, vernommen, gemerkt sein, ehe man sie selbst sprechen oder schreiben kann; es ist auch nöthig, ihr Material schon ziemlich zu kennen, ehe man sich viel mit ihren Formen beschäftigen kann.

Aber was denn soll man im Lateinischen mit jungen Knaben lesen? Von den leidigen Chrestomathien und ihrem Flickwerk schweige ich. Die grossen, trefflichen römischen Autoren gehören alle dem spätern Alter. — Wirklich scheint hier in frühern Jahrhunderten die lateinische Grammatik eine Art von Lückenbüsser geworden zu sein. Es war nicht möglich, mit Kindern den Cicero oder Livius zu lesen; was sollte man nun mit ihnen anfangen? Mit Kindern, meinte man, wäre doch Alles einerlei; so bequem macht sich's ja noch heute die psychologische Unwissenheit! Man nahm also die Grammatik, und liess sie auswendig lernen! — Das Grie-

---

* Nicht blos das Lateinschreiben wird übereilt auf den heutigen Schulen, sondern auch das Deutschschreiben, und dies ist ein Punkt, wo ein grober Fehler in der Meinung eines ganz vortrefflichen Verfahrens begangen wird. — Jeder Mensch kann nur in dem Maasse schreiben, als er Gedanken dazu hat. Ueber seine wahre geistige Productionskraft hinaus soll er gar nicht schreiben können. Das blos gelernte, nachgeahmte Schreiben so vieler Menschen ist ein höchst schädlicher Luxus unserer Zeit, und voreilige Schreibübungen, wobei die Worte mehr sagen, als der Mensch *reif* denkt und wahrhaft empfindet, verderben den Styl anstatt ihn zu bilden. Den Beweis im Grossen liefert die Mehrzahl der heutigen Buchhändlerwaaren.

chische lag zu fern: es galt für eine höhere Potenz der Gelehrsamkeit, für eine Kostbarkeit, worauf nicht Jedermann Anspruch habe.

Seitdem mir im pädagogischen Seminar eine freie Wirksamkeit (zwar nur im Kleinen und eng genug umgrenzt) zu Theil geworden ist, schickt es sich für mich besser, Lehrmethoden zu zeigen, als sie zu empfehlen. Daher lasse ich hier eine grosse Lücke offen, die sich ein Philolog allenfalls mit der einfachen Bemerkung ausfüllen könnte, man müsse Griechisch vor dem Latein ungefähr aus denselben Gründen lernen, weshalb man Latein früher als Französisch und Italienisch lernt; wobei ich Andern zu erwägen überlasse, ob das Hervorgehen der *Formen* einer Sprache aus der andern etwa minder wichtig sei, als die Masse der Worte, die als Erbschaft von der alten zu den neuern übergegangen ist.

Eine kurze Andeutung muss ich mir aber noch erlauben. Wenn irgendwo das Neuere nicht blos *nach* dem Aelteren, sondern auch *aus* dem Aelteren folgt, und zwar nicht nur in Worten, sondern auch in Gedanken, Gefühlen und Darstellungsweisen; wenn man gleichwohl das Neuere früher und das Aeltere erst von Hörensagen, dann mit vorgefassten Meinungen später kennen lernt, — so ist die Folge: erstlich, dass man das Neuere nicht versteht; zweitens, dass man das Alte durch eine gefärbte Brille sieht, indem man seine Einbildung in die Anschauung hineinträgt.

Dem falschen Enthusiasmus für die Griechen vorzubeugen, ist eben so sehr der Zweck meiner Lehrart, als mit ihrer wahren Vortrefflichkeit — mit ihrer *Natürlichkeit* die Natur der Kinder in Berührung zu bringen. Homer, Herodot und Plato sind meinen Zöglingen, so weit sie damit bekannt werden, eben recht; aber dass sie dieselben bewunderten, habe ich nie gehört. Will man Bewunderer der Griechen bilden, so muss man von meinem Verfahren das gerade Entgegengesetzte thun.

An diese Andeutung knüpft sich eine zweite. Die Augen der Kinder sind in der Regel gesund; sie können leicht gesünder sein, als die der Erwachsenen. Werde wie die Kinder! möchte man wohl hie und da auch einem Lehrer zurufen.

Genug, um bemerklich zu machen, dass zwischen Lehrern und Kindern eine wesentlich andere Wechselwirkung und darum eine ganz andere pädagogische Laune durch ein anderes Treiben kann hervorgebracht werden, obgleich im Ganzen genommen, wenn wir den Unterschied der Alter und der Schulklassen hinwegdenken, das Gymnasium immer dieselben Autoren (mit wenigen Ausschliessungen) zu behandeln haben wird. Diese pädagogische Laune ist nicht blos subjectiv und individuell, sondern sie geht grösstentheils aus dem hervor, was die Kinder mit den Lehrern gemeinschaftlich treiben.

Dabei muss ich aber hinzusetzen: Kinder, welche sehr schwer Vocabeln lernen, erregen, mit andern verglichen, die sehr stark hervortretende Frage: ob man wohl thue, sie zum Studieren zu be-

stimmen? Diese Frage wird allerdings desto deutlicher, je grössere Unterschiede sich zeigen, wenn man sieht, wie leicht und bequem andre sich bald anfangen in den alten Epikern zu bewegen. Je zweckmässiger die Beschäftigung, desto schneller wird sie von denen benutzt, die entweder durch Talent oder durch anhaltenden Fleiss wohl aufgelegt sind; — wenn nun die Schwachen und Trägeren oder auch die, welche zwar Kopf haben, aber nur für Dinge der *heutigen* Welt, *sich bald und kenntlich absondern,* so frage ich: ist das ein Vortheil, oder ist es ein Schade? Die Antwort würde nicht zweifelhaft sein, wenn wir Bürgerschulen hätten.

Schon vor etwa zehn Jahren hat das hohe Ministerium der geistlichen Angelegenheiten es den Gymnasien freigestellt, ob sie mit dem Lateinischen oder mit dem Griechischen anfangen wollten. Diese Erlaubniss hätte genügen sollen.[4]

Die höchste Staatsbehörde konnte nicht mehr thun, wenn guter Wille fehlte, und Lehrer, welche Griechisch verstehen, zu selten waren. In dem letzten Jahrzehend aber hat sich unstreitig weit mehr Kenntniss des Griechischen in der unterdess herangewachsenen Generation verbreitet. Ob man jetzt einen Schritt weiter gehen könnte, das zu entscheiden, kommt nicht mir zu.

Ueber die beiden wichtigen Punkte, Schulaufsicht und Schulgesetzgebung, getraue ich mir ebenfalls nicht zu reden; beides liegt nicht in meinen Händen; es darf nicht scheinen, als ob ich daran Theil zu haben wünschte. Das aber glaube ich zu erkennen, dass für jetzt die Schulaufsicht nöthiger sei, und die Gesetzgebung noch lange mit dem stillen Vorbehalte behaftet bleiben werde, zu beobachten und nöthigenfalls zu ändern. Aller Gesetzgebung traue ich nur insofern eine wahre Stetigkeit zu, als sie den Augenblick ergreift, in welchem ein richtiger Zustand der Dinge schon vorhanden ist, um diesen zu bestätigen und ihm Dauer zu verleihen.[5]

---

[4] Von den preussischen höhern Schulen hat nur das Conradinum in Jenkau, unter der Leitung R. B. Jachmann's (*Päd. Schr.* I. S. 322) und Fr. Passow's, dem Unterricht des Griechischen den Vortritt gegeben (in V: 10 Stunden Griechisch; in IV: 8 Latein), und dies noch vor jener Bestimmung des Ministeriums. Auch um die Einbürgerung des Studiums des Deutschen erwarb sich die Anstalt während der kurzen Zeit ihres Bestehens (1801—1814) Verdienst. Vgl. Jachmann's und Passow's *Archiv deutscher Nationalbildung* 1812 und Arnoldt, *F. A. Wolf* II, S. 368. — Der eifrigste Gegner jener Umgestaltung der Alterthumsstudien war Joh. Mich. Hamann (vgl. dess. *Kleine Schulschriften* S. 224 u. 230), obgleich er selbst bei seinem Vater die alten Sprachen in jener Folge gelernt hatte. Das. S. 263.

[5] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 448, II, S. 143. *W.* IX, S. 446 und *Herb. Rel.* S. 257. „Die Zeitpunkte, wo eine einigermaassen umfassende Gesetzgebung zu Stande kommt, sind immer selten in der Geschichte eines Staates. Dagegen gehen temporäre Anordnungen und die allmähliche Gestaltung der Gewohnheiten ihren ununterbrochenen Gang. Die temporären Anordnungen bezeugen zwar zum Theil wohl die Mangelhaftigkeit der zum Grunde liegenden systematischen Einrichtung — zum Theil aber auch die Nothwendig-

Mit Absicht habe ich mich im gegenwärtigen Aufsatze einer etwas lebhaften Sprache bedient, aber in der *einzigen* Absicht, dadurch den Gegenstand der Berathung näher vors Auge zu rücken. Je weiter sich vielleicht mein Ausdruck von der Gemessenheit entfernt, die man in Eingaben an hohe Behörden der Strenge nach fordern kann: desto weniger Ansprüche macht meine Feder. Insbesondere werden in dem Falle, dass ich mich über die vorhandenen Schulen etwa zu nachtheilig möchte geäussert haben, gegründete Berichtigungen mir äusserst angenehm sein.

Königsberg, d. 15. Juni 1823.

Herbart.

---

keit einer beständigen Modification jenes Systems. — Man kann keine öffentliche Einrichtung aufmerksam betrachten, ohne die Beziehung zu bemerken, in welcher sie zu der Cultur der Zeit, zu den Sitten und Gesinnungen der Nation steht. Unter einer gewissen Grenze durfte die Cultur nicht stehen, oder die Einrichtung war unmöglich. Von einer anderen Seite angesehen, heisst dies: über eine gewisse Grenze durfte die Cultur nicht gestiegen sein, oder die Einrichtung ward nothwendig. — Aber die absoluten Grenzen der Cultur sind noch nicht gefunden, es wird also so fortgehen. ... Man weiss aus der Geschichte — und man kann sich's a priori erklären — dass die temporären Anordnungen der stete Feind des gesetzlichen Systems waren. Nicht selten sind dem letztern durch jene nach und nach seine Grundvesten entzogen worden; jedesmal ist in das System dadurch eine immer wachsende Verwirrung, Unzuverlässigkeit, Schwäche gekommen. Anstatt dass das System sich jede Verbesserung hätte systematisch aneignen sollen, hatte man es leichtsinnig aufgegeben. Daraus gehen die Schwierigkeiten hervor, die jede Regierung bei der Erhaltung und Vervollkommnung der Gesetze finden muss. Die allgemeinste Schwierigkeit ist die, dass jede Art von Regierung gegen den Andrang augenblicklicher Bedürfnisse oder Vortheile leicht zu nachgiebig ist.

XVIII.

MATHEMATISCHER LEHRPLAN FÜR DIE BÜRGERSCHULEN.

1824.

Nebst der Anschauungslehre der sphärischen Formen.

Vorbemerkungen.

Die Real- und Bürgerschulen waren in die Schulreorganisation, welche Preussen zu Anfang des Jahrhunderts vornahm, nicht einbezogen worden, und erst mit Beginn der zwanziger Jahre wandte das Ministerium jenen Anstalten grössere Aufmerksamkeit zu, wozu theils die Lostrennung der Gewerbeschulen, theils das Vorgehen Spilleke's, der seit 1820 die Berliner königl. Realschule in die Bahn einer neuen Entwicklung brachte, Anlass gab. Doch führten die 1824 gepflogenen Unterhandlungen über einen allgemeinen Lehrplan der Real- und Bürgerschulen, für welchen das Ministerium die Grundlinien gab, zunächst zu keinem Erfolg und man begnügte sich mit einzelnen Begünstigungen der aufstrebenden Anstalten; so wurde 1827, was Herbart oben S. 152 und 150 gefordert hatte, eingeführt: die strenge Controle der Lehrbefähigung bei Anstellungen von Realschullehrern und ein reguläres Abgangszeugniss, welches zu Anstellungen bei der Civilverwaltung berechtigte (Wiese, *Das höh. Schulwesen in Pr.* I, S. 547 u. 504). Der erste Schritt zur Begründung eines Realschulwesens wurde gethan durch die von Kortüm ausgearbeitete „Vorläufige Instruction über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen“ vom 8. März 1832; doch erhellt aus dem Umstande, dass Ende 1832 in der ganzen Monarchie nur 9, 1837 von 90 nur 29 Realschulen das Recht zu Entlassungsprüfungen besassen, alle übrigen aber als Elementarschulen betrachtet wurden, dass die Entwicklung immerhin eine langsame war (Wiese a. a. O. S. 416, Rönne, *Das Unterrichtsw. d. pr. St.* II, S. 21 [1], Mager, *Die deutsche Bürgerschule* S. 264). Erst 1859 wurde durch die „Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen“ sowohl das Verhältniss beider Anstalten geregelt, indem man den Namen der Realschule den vollständigen sechsklassigen, jenen der höheren Bürgerschule den unvollständigen Realanstalten zutheilte, als auch deren Stellung zum Gymnasium befriedigend bestimmt, dessen Ergänzung sie bilden sollten, während vorher noch die Ansicht Geltung besessen, dass sie sich wesentlich „von den eigentlichen Gymnasien nur durch einen dem Studium der klassischen Literatur gewidmeten geringeren Zeitaufwand unterschieden“ (Rönne a. a. O. S. 294).

Bei so bewandten Umständen musste Herbart's, zuerst von Ziller in den *Rel.* S. 302 veröffentlichter, Vorschlag in Betreff des mathema-

tischen Unterrichts auf Bürgerschulen ohne Wirkung bleiben; noch die Instruction vom 8. März 1832 sieht von der hier geforderten Einbeziehung von Partien der Analysis gänzlich ab und erst neuerdings ist „die eigenthümliche Scheu vor aller sogenannten höheren Mathematik" gewichen. Vgl. Schrader, *Erziehungs- u. Unterrichtslehre* 1868, S. 527 und Kern, *Grundr. der Päd.* 1873, S. 255.

Die *Anschauungslehre der sphärischen Formen* hat zuerst Hartenstein *W.* XI, S. 234 nach einer Abschrift des Originals veröffentlicht; im Allgemeinen ist damit zu vergleichen *Päd. Schr.* I, S. 223. II, S. 5 und unten Nr. XXIV, § 253 f.

Mathematischer Lehrplan für die Bürgerschulen.

Da ich in Ansehung der Bürgerschulen mit Herrn Consistorialrath *Dinter* im Ganzen übereinstimme und überdies der Meinung bin, dass der Werth der Schulpläne grösstentheils von deren Ausführung und der Beaufsichtigung dieser letztern abhängt: so glaube ich der mir gewordenen Aufforderung durch eine Beilage zu Herrn Consistorialrath Dinter's Gutachten hinlänglich nachzukommen, worin ich nur den Hauptgegenstand des Unterrichts in jenen Schulen ins Auge fassen und alles Andere als Zusatz zu jenem betrachten werde.

Eine Provinz, deren Wohlstand sehr gesunken ist, darf sich zwar nicht schämen, das Wiederaufblühen desselben bei solchen Schulen, deren Zweck nicht eigentliche Gelehrsamkeit ist, sehr ernstlich zu berücksichtigen. Aber jede Schule muss ihre *Ehre* haben, unabhängig von ihrem Nutzen. Sonst giebt sie dem Fleisse keine Begeisterung.

Aus beiden Gründen betrachte ich die *Mathematik* als den Hauptgegenstand der Bürgerschule. Keine ehrenvollere Gymnastik des Geistes lässt sich finden; und die Spannkraft, welche sie hervorbringt, ist selbst grösser als die durch die Sprachen des Alterthums; ihr Nutzen aber ist unbezweifelt.

Doch wegen der Einseitigkeit, womit die Mathematik droht, muss ihr *Geschichte,* mit manchen ihrer Nebenstudien zur Seite stehen. Und als erste vorläufige Bedingung des Gedeihens betrachte ich die Voraussetzung: es sei ein Lehrer vorhanden, der im hohen Grade die *Kunst des Erzählens* besitze; ja es sollten deren wenigstens zwei sein. Denn die ältesten Schüler brauchen einen derselben; aber schon die jüngsten brauchen einen zweiten; besonders weil nichts so geschickt ist, Kinder, die von verschiedenen Seiten her zusammenkommen, gleichartig zu machen, als ein Strom von Erzählungen, der sie alle gemeinschaftlich fortreisst.

Dies nun vorausgesetzt, und angenommen überdies, dass Botanik im Sommer und Mineralogie nebst einer wohlbegrenzten Zoologie (ohne unzartes Berühren der Geschlechtsverhältnisse) im Winter, gleich von der untersten Classe an in Gang gesetzt seien: so muss aus der Mitte dieser Studien die Mathematik hoch emporsteigen, und ihre Zweige weit verbreiten.

Alles wäre verdorben, wenn man sich hier ein anderes Ziel setzen wollte. Sobald Mathematik über Regeldetri und gemeine Planimetrie hinausgeht, muss sie ernstlich angefasst werden, damit nicht ein halbes, todtes und deshalb unnützes Wissen herauskomme. Das *kann* leicht begegnen; aber auch das Gegentheil lässt sich leisten, wie ich aus Erfahrung weiss. Und besonders eine Schule, worin Mathematik die Gymnastik des Geistes liefern soll, kann und darf sich mit einigen mühselig eingelernten Rechnungsformeln durchaus nicht begnügen.

Höhere Mathematik ist das Ziel, welches man erreichen muss, nicht um die *ganze*, höchst abstracte Wissenschaft, sondern nur eine gründliche Einsicht in diejenigen Lehren darzubieten, welche sich auf Artillerie, Baukunst und Maschinenwesen dergestalt beziehen, dass sie künftige specielle Studien zu unmittelbarem Gebrauche vorbereiten und hinlänglich erleichtern können.

Der *höhere Calcul,* wiederum nicht in seiner mannigfaltigen Verzweigung, sondern nur in seinen *allgemeinsten und leichtesten Anfangsgründen* (von denen sich aber unzählige fruchtbare Anwendungen machen lassen), ist das Mittel, durch welches man zum Ziele gelangt.

Damit aber meine Behauptungen nicht zu nackt da stehen und nicht die Grenzen einer Schule, die vielleicht keine ältern als siebenzehnjährige Schüler haben wird, zu überschreiten scheinen: sehe ich mich genöthigt, in einiges Détail über den mathematischen Unterricht einzutreten.

Die Kraft der Jugend muss frühzeitig dahin gelenkt werden. Dies geschieht im Allgemeinen durch vorläufige, grossentheils empirische Beschäftigung mit mathematischen Gegenständen. Hierher gehören die Anschauungsübungen mit ihren theils ebenen, theils sphärischen, aus Holz, Pappe, oder zum Theil durch Zeichnen auf der Schiefertafel, zum Theil durch künstlichere messingene Werkzeuge dargestellten Dreiecken. Das Wesentliche ist *Anschauung gegebener mathematischer Formen,* besonders im Anfange Schätzung der Winkel, und Beachtung ihrer trigonometrischen Functionen (der Tangenten, Secanten, Sinus, Cosinus), weiterhin leichte Rechnung, und selbst die einfachsten Formeln der sphärischen Trigonometrie, mit Hülfe eines passenden Werkzeuges beinahe unmittelbar dem Auge dargestellt.

Die Wirkung dieser Vorübungen zeigt sich erst später, wenn der mathematische Unterricht selbst eintritt, durch eine weit stärkere Auffassung und durch ein schnelleres Nachdenken, als unvorbereitete Schüler zu leisten pflegen. — Von der Sorgfalt, womit diese Anschauungsübungen geleitet werden, hängt die ganze Bürgschaft ab, dass der nachfolgende Unterricht gelingen werde. Aber diese Sorgfalt muss nicht aus Missverstand ängstlich werden. Man darf die Anschauungsübungen nicht in die Länge ziehen, als ob jeder Knabe

sie pünktlich einlernen sollte. In gemessenem Schritte müssen sie vorübergeführt werden; sie können im Ganzen anderthalb Jahre dauern mit Einschluss des sphärischen Theils; eine beträchtliche Pause muss in die Mitte fallen, denn die zweite Hälfte ist schon um Vieles schwerer wie die erste*.

Die zweite Stufe des mathematischen Unterrichts ist sehr bekannt; auf ihr stehen gemeines Rechnen und Planimetrie. Dabei ist nur zu bemerken, dass diese Planimetrie nicht höher gehalten werden muss, als jenes; denn in der That sind die feineren Anwendungen der Proportionen (die ich hier unter dem gemeinen Rechnen mit begreife) wohl reichlich eben so schwer als die gewöhnliche Geometrie, selbst Stereometrie mit eingeschlossen. — Auf dieser zweiten Stufe darf man nicht eilen; und der Unterricht darin ist längst im Ganzen genommen richtig genug angeordnet worden, daher ich weiter nichts darüber sage.

Allein jetzt folgt eine dritte Stufe, in Hinsicht deren ich mit dem gewöhnlichen Verfahren durchaus nicht zufrieden bin. Man pflegt nämlich hier entweder eine weitläufige Algebra, oder theils eine eben so trockene und langgestreckte Lehre von den Kegelschnitten folgen zu lassen, theils sich in die Trigonometrie zu verlieren, — ohne zu überlegen, dass man dem Schüler nunmehr so bald als möglich irgend einen grossen Gegenstand zeigen muss, der sich durch mathematische Arbeit den Augen näher bringen lässt. Dabei tritt nun ein unglücklicher Respect, wo nicht eine wahre Scheu, vor der Differential- und Integralrechnung hinzu, als wenn beide etwas an sich besonders Hohes, einen *eigentlich* für sich bestehenden Theil der Wissenschaft ausmachen könnten. Dieses aber ist durchaus unrichtig. Man sollte niemals vom Differentiiren anders reden, als so, wie man vom Multipliciren oder Dividiren spricht; eins und das andere sind Rechnungsarten, die gebraucht werden, wo sie passen, und deren man mächtig sein muss, sobald man irgend einen mathematischen Gegenstand, der über die gemeinen Proportionen hinausliegt, vollständig in seine Gewalt bringen will.

Was auf der dritten Stufe des mathematischen Unterrichts eigentlich vorkommen muss, das könnte ich Trigonometrie nennen, wenn nicht dies Wort theils zu viel, theils zu wenig ankündigte; ich will mich also ausführlicher erklären.

Der Natur der Sache nach folgt auf die Begriffe der Proportionen sogleich die Lehre von den Potenzen, wobei die von den Wurzeln und Logarithmen sich nothwendig mit anschliesst. Und auf die gemeine Geometrie folgen die Curven, oder was dasselbe ist, die räumlichen Symbole der Functionen, von den einfachsten

* Meine sphärischen Anschauungsübungen sind nicht gedruckt, obgleich schon mehrmals im pädagogischen Seminar durchgeführt. Auf Verlangen würde ich sie bekannt machen.

angefangen. Hievon sind eigentlich die Gleichungen des zweiten und der höheren Grade nur specielle Fälle; und aus der Auflösung derselben eine eigene Wissenschaft zu machen, die man *Algebra* nennt, ist wiederum nichts als eine äusserliche Verunstaltung der innerlich vollkommen gesunden Wissenschaft.

Indem man nun den Schüler zu den Potenzen, Curven und Gleichungen führt, muss man ihm zugleich eine Beschäftigung darbieten, die so schnell als möglich in Anwendung übergeht; und hiezu braucht er die Elemente der Trigonometrie, aber noch nicht den hochgehäuften Vorrath der analytischen Formeln.

Demnach setze ich aus einer Reihe von Lehrsätzen ein kleines Ganzes zusammen, welches dem Schüler die Möglichkeit der Trigonometrie vollständig erklärt und zugleich ihm aus derselben ein Werkzeug macht, das er gebrauchen könne. Hierher gehören*: der binomische Satz, zuerst nur aus der Combinationslehre bewiesen für ganze bejahte Exponenten. Dann der Taylor'sche Satz, entwickelt aus der Lehre von den arithmetischen Reihen, wobei der Beweis aus höchst einfachen Elementen sehr leicht hervortritt; hienächst Erweiterung des binomischen Satzes durch den Taylor'schen und durch die leichtesten Betrachtungen der Differential-Rechnung auf einem bekannten Wege; alsdann weitere Benutzung des Taylor'schen Satzes zur Aufsuchung der Reihen für Sinus und Cosinus, wenn der Bogen in Länge gegeben ist; ferner Aufsuchung der Bogen für gegebene Anzahl von Graden mittelst der Integration des Differentials $\frac{dt}{1+t}$, welches selbst sehr leicht geometrisch gefunden wird; endlich die Lehre von den Logarithmen, gebaut auf den binomischen Satz, indem $e^x = (1 + dx)^{\frac{x}{dx}}$ entwickelt wird, wobei alles auf deutliche Erklärung von e^x ankommt, oder, was nahe dasselbe ist, deutliche Erklärung der Gleichung $a^x = y$, wo x und y veränderlich sind. Die Rechnung wird fortgeführt bis zur Integration von $\frac{du}{1+u}$ und zu $log\ \frac{1+u}{1-u}$.

Hierbei ist zu bemerken, dass nach allen den hier gewonnenen Formeln wirklich einige Rechnungen müssen gemacht werden, z. B. Aufsuchung der natürlichen Logarithmen für alle Zahlen von 1 bis 10 und Berechnung des Sinus und Cosinus von 6° u. s. f. Denn Formeln, nach denen der Schüler wirklich niemals rechnet, sind ein todter Schatz.

Erst nachdem der Schüler auf diese Weise eingesehen hat, wie sich auf hinreichend gebahnten Wegen (denn von mühseligen Um-

* Eine vollständige Aufzählung wird man hier nicht erwarten. Ob z. B. und inwieweit die Stereometrie schon hier, oder erst in Prima Zeit und Platz finde, wird durchgehends von Lehrern und Schülern abhängen, und sich kaum allgemein bestimmen lassen.

wegen muss man mit Schülern nicht reden, schon um sie nicht zu verwirren) die Trigonometrie sowohl ihre eigenen Functionen, als ihre Hülfsmittel, die Logarithmen, verschaffen könne: ist es Zeit, ihn nach den Hauptformeln zur Auflösung der Dreiecke (die sehr leicht gefunden und erklärt werden) rechnen zu lassen. Und nunmehr bedarf er noch einiger weniger Vorkenntnisse aus den leichtesten Grundsätzen der Statik und Mechanik, um eine *populäre Astronomie* mit seinem Lehrer zu durchlaufen, wozu sich die Briefe von *Brandes* trefflich eignen, unter der Voraussetzung, dass der Lehrer vielfältig über das Buch hinausgehe und Rechnungen *zur Uebung* einschalte, jedoch ohne sich auf *zusammenhängende* mathematische Darstellung einzulassen, die hier viel zu weitläufig sein und die Erhebung des Geistes, die hier eigentlich beabsichtigt wird, nicht vermehren würde.

Denn die Zeit der Schule ist bekanntlich kurz, der vorerwähnte mathematische Unterricht der dritten Stufe braucht etwa ein halbes Jahr, täglich eine Stunde, und eben so viel jene populäre Astronomie. Um uns zu orientiren, wollen wir diesen ganzen Unterricht auf Secunda verlegen; so kommt auf Tertia das früher erwähnte Rechnen mit Proportionen sammt der Elementargeometrie, und die untern Classen haben Zeit genug, um nebst den Anschauungsübungen die ganz gewöhnlichen Rechnungsarten zu lehren und zu üben. Es bleibt also nur noch übrig, von dem Unterrichte in Prima zu sprechen.

Hier muss wohl die Bemerkung eingeschaltet werden, dass eine Bürgerschule nicht Hoffnung hat, die ganze Summe ihrer Schüler bis Prima zu führen. Drückt doch dieser Umstand schon die Gymnasien! Doch haben alsdann die Eltern sich meistens selbst den Nachtheil zuzuschreiben, wenn das Angefangene nicht vollendet wird; denn warum lassen sie die Kinder auf dem Gymnasium, wenn sie sie nicht wollen studieren lassen? Sie könnten sie ja auf die Bürgerschule schicken! Allein eben deshalb, weil sich denjenigen Bürgerschülern, die ihren Weg nicht ganz zu Ende fortsetzen, keine andere Lehranstalt, die sie zweckmässiger hätten besuchen können, darbietet, ist es hier die Schule selbst, welche so viel als möglich sorgen muss, dass allenfalls schon auf Secunda ein Stillstand stattfinden könne. Und das wird als ein Nebenvortheil aus der vorherbezeichneten Anordnung des mathematischen Unterrichts sich auch ergeben. Nämlich die Schüler haben nun auf Secunda gelernt, mit Logarithmen zu rechnen und mindestens die ebene Trigonometrie zu gebrauchen; sie werden demnach so viel Theorie und *Vorübung* besitzen, als der gemeine Feldmesser bedarf, wenn nur noch die dazu nöthigen speciellen Anleitungen (die nicht gar zu viel Zeit kosten können) insoweit hinzukommen, als man sie von der Schule verlangen wird, und als das Alter von etwa 15 Jahren sie anzunehmen aufgelegt ist. Auch solche, die wegen schwächerer Anlage, oder aus Unaufmerksamkeit, das Vorgetragene nicht ganz fassen,

werden so viel Routine aus den Uebungsbeispielen gewinnen, dass sie denjenigen ungefähr gleichzustellen sind, die von den Gymnasien zwar keine gründliche Kenntniss des Alterthums, aber doch manche nützliche Notiz mit hinwegnehmen, die sie späterhin irgendwie zu ihrem Fortkommen benutzen.

Inzwischen können solche Nebenrücksichten nicht Anspruch machen, auf den Hauptplan einzufliessen.

Für *Prima* bleibt der Bürgerschule nun noch der Unterricht in der Mechanik und Statik sammt denjenigen Erweiterungen der reinen Mathematik, die man dafür zweckmässig finden wird; wohin theils die Lehre von den cubischen Gleichungen (falls diese nicht schon auf Secunda Zeit fanden) und theils Uebungen in der analytischen Trigonometrie, theils Kenntniss verschiedener Curven gehören wird. Ausführlicher Vortrag der Lehre von den Kegelschnitten scheint mir nicht passend für die Bürgerschule; es liegt darin zu viel gelehrter Luxus, der ohne Werth ist, wenn keine Anwendung und Fortsetzung hinzukommt. Dagegen braucht die Mechanik manche *einzelne* Kunstgriffe des Integrirens, welche gelegentlich, so wie sie nöthig sind, können gezeigt werden, ohne dass man in das *System* der Integralrechnung (wie es in den Abstractionen der Mathematiker nun einmal existirt) sich einzulassen nöthig hätte, welches auch ganz unmöglich sein würde.

Das hohe Ministerium hat einen sehr umfassenden Unterricht in der Naturlehre von der Bürgerschule verlangt. An diesen hohen Befehl schliesst sich nun hier mein Vorschlag an. Naturkunde würde ihrer festesten Punkte und Stützen entbehren, wenn Statik und Mechanik nicht gehörig gelehrt würden, — so dass, wer künftig weiter gehen will, dieser seinen Weg wenigstens vor sich sehe und es als möglich betrachte, darauf fortzuwandeln. Alles nun, was ich zuvor vom mathematischen Studium gesagt habe, findet hier sein Ziel, wohin es strebte und worauf es berechnet war.

Sechs Stunden wöchentlich Mathematik durch alle Classen, zu Zeiten aber noch einige Stunden mehr für besondere Zweige oder Anwendungen — ungefähr, doch nicht ganz ein solches Verhältniss der Mathematik, wie der alten Sprachen auf den Gymnasien zu den sämmtlichen übrigen Studien, das wird hier ein Gesetz sein müssen, wovon kein Vorwand des künftigen Berufs, als ob derselbe so viel Mathematik nicht brauche — muss dispensiren können; gerade so wenig als auf den Gymnasien ähnliche Dispensation vom Griechischen und dergleichen erlaubt wird. Denn die Mathematik soll ihre beste Wirkung unmittelbar leisten durch Förderung des scharfen Denkens und des Erfindungsgeistes.

Freilich wird der Gewinn nun noch sehr davon abhängen, ob ein recht tüchtiger, mit Modellen und Experimenten gehörig ausgestatteter Unterricht in der Physik und Chemie hinzukommt. Ja eigentlich bleibt der wahre Werth einer Schule immer ein Product

aus der Gesammtwirkung aller Lehren. Und wenn ich hier blos den mathematisch-physikalischen Theil des Unterrichts betrachtete, so möchte ich dadurch nicht gern den Schein auf mich ziehen, als ob dies Folge irgend einer Vorliebe wäre, indem ich vielmehr das Uebrige stillschweigend voraussetze, auch noch besonders bemerke, dass eine Schule, welche (dem hohen Ministerialrescript gemäss) neuere *Sprachen* sorgfältig lehren soll, nicht unterlassen kann, der neueren *Geschichte* auf ihren obersten Classen eine grosse Bedeutung zu geben und überhaupt den abgehenden Schüler, so vollständig, wie nur immer sein Alter es erlaubt, in die heutige wirkliche Welt einzuführen.

1. Juni 1824. Herbart.

Anschauungslehre der sphärischen Formen.

Vorbereitungen.

A. Aus der Combinationslehre.

1. Von einem Kartenspiele nehme man die Karten einer Farbe vom As bis zur Zehn, trage dem Schüler auf, eine zu wählen, und frage ihn, unter wie vielen er die Wahl habe? *Antwort:* unter zehn.

Zu der gewählten Karte lasse man ihn abermals eine der noch übrigen legen, und frage ihn, unter wie vielen er zu wählen gehabt? — *Antwort:* unter neun.

Man mache ihm nun vollends begreiflich, dass er neun mal zehn = 90 Paare wählen konnte, von denen jedoch eine Hälfte von der andern sich bloss dadurch unterscheidet, dass jede der zugelegten Karten auch die erst gewählte hätte sein können.

Diese Uebung werde mit 9 Karten wiederholt, nachdem man die Zehn bei Seite geschafft hat; es finden sich 9 mal 8 = 72 Paare; dann mit 8 Karten, es finden sich $8 . 7 = 56$ Paare; und so rückwärts fort, bis der Schüler ohne alle Mühe den Ausdruck fasst: aus n Karten giebt es $n . (n - 1)$ Paare, von denen die eine Hälfte jedoch nur die Versetzung der andern ist.

2. Man nehme wieder alle zehn Karten. Zwei seien ausgewählt, die dritte soll zugelegt werden. *Frage:* wie vielfach verschieden kann sie genommen werden? *Antwort:* achtfach.

Aber das zuvor gewählte Paar liess sich 90fach abändern, also $10 . 9 . 8 = 720$ ist die Zahl der möglichen Ternionen.

An die schon früher bekannte Lehre von den Versetzungen muss hier erinnert werden, damit es leicht gefasst werde, dass jede

Ternion 6 Versetzungen gestatte; und überdies ist an den Karten selbst noch zu weisen, dass alle Versetzungen wirklich vorkommen, wenn man bei 3 Karten die Ordnung, in welcher die erste, zweite und dritte gewählt werden können, auf alle mögliche Weise abändert. Mit Weglassung der Versetzungen bleiben 120 Ternionen.

Wie hier mit 10 Karten, so verfährt man wiederum mit 9, dass klar werde, dass $9 . 8 . 7 = 504$ die Zahl der Ternionen sei, ohne Versetzung jedoch 84.

Man vermindert nun immer weiter die Anzahl der Karten, und wiederholt die Frage nach der jedesmaligen Anzahl der Ternionen so oft, bis der Schüler ohne Anstrengung den allgemeinen Ausdruck versteht, die Anzahl sei $= n . (n-1) . (n-2)$ und nach Wegschaffung der Versetzungen

$$\frac{n . (n-1) . (n-2)}{1 . 2 . 3.}$$

Jetzt sage man dem Knaben voraus, die Anzahl der Quaternionen ohne Versetzung sei $= \frac{n . (n-1) . (n-2) . (n-3)}{1 . 2 . 3 . 4}$. Man lasse ihn ferner überlegen, was diese Anzahl bedeute, wenn $n = 10$, $n = 9$, $n = 8$ u. s. w. gesetzt werde. Erst nachdem er dies ausgerechnet hat, zeige man ihm auf die vorbeschriebene Weise an 10 Karten, dann an 9, an 8 u. s. w., dass die Rechnung mit der Anzahl aller möglichen Quaternionen übereinkommt. Man lege die ersten 10 Karten vom As bis zur Zehn neben einander, und gebrauche sie als Stellenzahlen, um die 3 Bilder (Buben, Dame, König) in alle Lagen zu bringen. Den Buben kann man an 10 Stellen legen, so bleiben noch 9 Stellen für die Dame. Hat auch diese ihren Platz, so bleiben für den König noch 8 Stellen; also in Allem $10 . 9 . 8$ Lagen.

3. Jetzt nehme man drei gleiche Bilder z. B. 3 Buben. Nun verschwinden die für diese möglichen Versetzungen, daher die Formel $\frac{10 . 9 . 8}{1 . 2 . 3}$; allgemein $\frac{m . (m-1) . (m-2)}{1 . 2 . 3}$.

Dies Verfahren ändere man ab, indem man weniger Stellen nimmt, auch weniger oder mehr Bilder. So kommt man gerade auf die Binomialcoëfficienten. Es ist nun noch nöthig, dass man die Bilder nicht mehr *auf*, sondern *zwischen* die andern Karten lege, so dass die Bilder sich selbst ihre Stellen bezeichnen. Man braucht nun die andern Karten nicht mehr als Stellenzahlen; daher lege man sie *verkehrt*, so dass sie alle gleich aussehen. Auf diese Weise entsteht völlig die Darstellung $a^m \ b^n$. [?]

Länger halte man sich *für jetzt* bei combinatorischen Gegenständen nicht auf, es könnte sonst leicht Verwechselung und Ermüdung eintreten.

B. Aus der Lehre von den arithmetischen Reihen.

4. Man verschaffe sich eine beträchtliche Menge (etwa 100 Stück) kleine flache hölzerne Cylinder, ähnlich den Damenbretsteinen. Diese werden in der Stellung der nebenstehenden Punkte dicht und regelmässig an einander gelegt, und dann reihenweise gezählt. Es findet sich, an der Spitze ist einer, in der nächsten Reihe sind 2, dann 3 u. s. f.; also kommt es bei dieser Zählung darauf an, die natürlichen Zahlen 1, 2, 3, 4, 5 u. s. w. zusammen zu addiren.

Hat man auf diese Weise alle Steine neben einander gelegt, so wird bald fühlbar, das Geschäft des Zählens sei mühsam, und eine Abkürzung wünschenswerth.

Man zeige also dem Schüler Folgendes. Der erste Stein, welcher an der Spitze allein steht, werde weggenommen und der letzten Reihe zugesetzt, dann die beiden vordersten der vorletzten Reihe hinzugefügt; eben so die drei vordersten der dritten Reihe von unten zugethan u. s. f., bis in allen Reihen gleich viel Steine sind. Hat man eine ungerade Anzahl von Reihen, so bleibt vorne eine Reihe zurück, in der nur halb soviel Steine sind, als in jeder der niedrigeren.

Es ist nun sehr leicht deutlich zu machen, dass, wenn n die Anzahl der Steine in der anfänglich untersten Reihe, alsdann $\frac{n(n+1)}{1.2}$ der Ausdruck für die gesammte Menge der Steine ist. Begreiflich muss man das Verfahren bald mit mehreren, bald mit wenigeren Steinen vornehmen, bis die Sache dem Schüler ganz geläufig ist.

5. Jetzt nehme der Schüler die Rechentafel zu Hülfe, um zuvörderst sich die beiden Reihen aufzuzeichnen:

1 2 3 4 5 6 7 8 . . . .
1 3 6 10 15 21 28 36 . . . .

und sich einzuprägen, wie die zweite aus der Summirung der ersten entsteht.

6. An den, nach Anweisung in (4) zurechtgelegten Steinen bemerke man die Lücken, die sie zwischen sich lassen. Jede dieser Lücken werde mit einem darauf gelegten Steine bedeckt, so ergiebt sich eine Schicht von Steinen, die der untersten ganz ähnlich ist, deren grösste Reihe aber um einen Stein kleiner. Die Summe der Steine in dieser Schicht ist also gleich gefunden, wenn man in der Formel $\frac{n(n+1)}{1.2}$ dem n einen Werth giebt, der um Eins geringer ist, kurz, wenn man schreibt $\frac{n(n-1)}{1.2}$.

Wiederum bedecke man die Lücken in dieser zweiten Schicht mit neuen Steinen, so ergiebt sich eine dritte Schicht, und für sie die Anzahl der Steine $\frac{(n-1)(n-2)}{1.2}$.

Legt man immer neue Schichten auf, so entsteht eine Art von Pyramide, die oben nur einen Stein hat.

Nun wird gefragt: wie viel Steine enthält die ganze Pyramide?

7. Offenbar kommt es darauf an, die Zahlen der vorhergehenden Reihen zu summiren; das geschieht auf der Reihentafel.

Indem der Schüler unter jede Reihe die summirende der vorhergehenden schreibt, wird folgende Tafel entstehen:

1	1	1	1	1	1	1	1
1	2	3	4	5	6	7	8
1	3	6	10	15	21	28	36
1	4	10	20	35	56	84	120
1	5	15	35	70	126	210	330
1	6	21	56	126	252	462	792
1	7	28	84	210	462	924	1716
1	8	36	120	330	792	1716	3432

Es fällt in die Augen, dass in der 4ten dieser Reihen die verlangten Pyramidalzahlen zu finden sind, aber auch dass gerade so die 5te Reihe aus der 4ten, wie diese aus der 3ten entstehe, und dass man auf gleiche Weise die 6te, und eben so auch eine 7te, 8te u. s. w. hinzufügen, auch jede Reihe verlängern könne, so weit man wolle. Jede Zahl in dieser Tafel ist die Summe der über ihr stehenden, und der nächst neben ihr zur Linken; denn diese letztere summirt die nächst obere Reihe und vertritt also deren Stelle.

Man gehe nun in diagonaler Richtung von unten links nach oben rechts; jedes Paar nächster Zahlen in dieser Richtung hat seine Summe dicht neben sich; und diese Summen machen eben solche Diagonalen. Diese Diagonalen sind Binomialcoëfficienten, und man sieht sie hier aus einander entstehen.

8. Man übt jetzt den Schüler, indem man ihn Pyramiden aus jenen Steinen bauen lässt, für welche er die Seite der Grundfläche im voraus bestimmen und sich die nöthige Anzahl der Steine vom Lehrer erbitten muss.

Nachdem das zur Fertigkeit gediehen ist, giebt man ihm (ohne Beweis) die Formel für die Pyramidalzahlen $\frac{n\,(n+1)\,(n+2)}{1\,.\,2\,.\,3}$ und lässt darnach einige Berechnungen anstellen.

9. Weiter benutze man die erwähnten Steine, um daraus Quadrate zusammenzulegen. Der Schüler muss angeben, wie viel Steine er nöthig habe, um aus jedem Quadrate das nächst grössere zu machen.

Es werde zunächst ein Stein hingelegt; man füge rechts einen hinzu, oberwärts den zweiten; so wird sich die Lücke zeigen, wohin der vierte geschoben werden muss, um das Quadrat voll zu machen. Noch einen rechts und einen oberwärts angefügt, so werden noch 3, also mit jenen zusammen, noch 5 Steine nöthig sein, um das nächste Quadrat zu bilden, welches in allem 9 Steine in sich fasst. Kurz,

es wird hervorgehen, dass $1+3=4$, $4+5=9$; $9+7=16$ u. s. w., oder dass die ungeraden Zahlen die Differenzen der Quadrate der natürlichen Zahlen sind. Dabei werde bemerkt, dass $2n+1$ die Form der ungeraden, sowie $2n$ die Form der geraden Zahlen ist, auch dass die beständige Differenz der ungeraden Zahlen $= 2$ ist.

Nachdem man nun bisher die Seite des Quadrats immer um 1 wachsen liess, nehme man andre Zusätze, z. B. wenn die Seite des Quadrats $= 3$ ist, füge man 2 hinzu und lasse beobachten, was daraus folgt. Nämlich zu den 9 vorhandenen Steinen des Quadrats von 3 werden oberwärts $2 . 3 = 6$, ebenso viel rechts, und dann noch, um die an der Spitze gebliebene Lücke auszufüllen, noch $2 . 2 = 4$ nöthig sein. Durch dieses und ähnliche Beispiele erläutert sich die Formel: $(a+b)^2 = a^2 + 2\,ab + b^2$, welchen allgemeinen Ausdruck man dem Schüler erst dann giebt, wenn er nahe daran ist, ihn zu finden.

10. Auf eben die Weise deute man nun auch die Zusammensetzung des Würfels aus seinem Anwuchs durch Vergrösserung der Seite mittelst der Steine an. Die Formel $(a+1)^3 = a^3 + 3a^2 + 3a + 1$ giebt man dem Schüler, sobald er sie nach einigen Versuchen an den Steinen fassen kann. Alsdann lässt man ihn an den Kubikzahlen die ersten, zweiten und dritten Differenzen suchen, wobei er finden wird, dass die letzteren beständig $= 6$ sind.

In Hinsicht der Steine aber muss man dem Schüler begreiflich machen, dass sie nur Würfel*zahlen*, nicht wirkliche geometrische Würfel sind; sollte das Verwirrung verursachen, so müssen einige wirkliche Würfel zu Hülfe genommen werden.

11. Die Biquadrate lässt man jetzt in Zahlen berechnen und die ersten, zweiten, dritten und vierten Differenzen suchen. Eben so verfährt man auch mit den fünften Potenzen der natürlichen Zahlen. Dies Alles muss sauber aufgeschrieben werden, in Form einer wohlgeordneten Tafel.

Endlich gebe man dem Schüler noch einige andere arithmetische Reihen, z. B.

1	5	12	22	35	51	70	. . . .
6	21	56	126	252	462	792	. . . .

Die Aufgabe ist, die Reihe fortzusetzen. Um dies zu bewerkstelligen, suche der Schüler die Differenzen, durch deren gehörige Addition sich die Fortsetzung ergiebt, wie in folgendem Beispiel:

Hauptreihe.	Erste Differenz.	Zweite Differenz.
1		
5	4	
12	7	3
22	10	3
35	13	3
51	16	3
70	19	3

wo es klar ist, dass man nur 3 zu 19 zu addiren braucht, um die folgende erste Differenz, nämlich 22 zu finden, welches dann zu 70 gerechnet das nächste Glied der Hauptreihe ergiebt, nämlich 92.

12. Die Vorbereitungen sind nun so weit gediehen, dass der Schüler die allgemeine Darstellung der arithmetischen Reihen fassen kann. Man gebe ihm zuerst die Glieder der Hauptreihe: $A, B, C, D, E \ldots$ und erkläre ihm folgende Tafel:

Stellenzahlen	Hauptreihe	1. Differenz	2. Differenz	3. Differenz
0	A			
1	B	$B-A$		
2	C	$C-B$	$C-2B+A$	
3	D	$D-C$	$D-2C+B$	$D-3C+3B-A$
4	E	$E-D$	$E-2D+C$	$E-3D+3C-B$
5	F	$F-E$	$F-2E+D$	$F-3E+3D-C$
6	G	$G-F$	$G-2F+E$	$G-3F+3E-D$

4. Differenz	5. Differenz
$E-4D+6C-4B+A$	
$F-4E+6D-4C+B$	$F-5E+10D-10C+5B-A$
$G-4F+6E-4D+C$	$G-5F+10E-10D+5C-B$

Alsdann setze man $B-A=a$, $C-2B+A=b$, $D-3C+3B-A=c$, $E-4D+6C-4B+A=d \ldots$, und nun erkläre man folgende Tafel, wo die oben angegebenen ersten Glieder der Differenzen die Hauptreihe ergeben:

A	$A+a=B$	$A+2a+b=C$	$A+3a+3b+c=D$
a	$a+b$	$a+2b+c$	$a+3b+3c+d$
b	$b+c$	$b+2c+d$	$b+3c+3d+e$
c	$c+d$	$c+2d+e$	$c+3d+3e+f$
d	$d+e$	$d+2e+f$	
e	$e+f$		
f			

$A+4a+6b+4c+d=E$	$A+5a+10b+10c+5d+e=F$
$a+4b+6c+4d+e$	
$b+4c+6d+4e+f$	

Beide Tafeln muss der Schüler selbst fortsetzen, damit er mehrere von den Reihen der hier vorkommenden Zahlencoëfficienten kennen lerne.

Ferner muss auf die Tafel in (7) zurückgewiesen werden, wo in den Diagonalen die nämlichen Zahlen nicht blos vorkommen, sondern auch ihre Entstehungsart aus einander durch Addition eben so klar wie hier, vor Augen lag.

Aber auch die allgemeinen Ausdrücke für diese Zahlen sind schon bekannt (3). Man sehe zurück auf (3) und erweitere, wenn

es nöthig ist, das dortige Verfahren durch neue Beispiele, bis folgender Satz klar genug wird, worin y das x^{te} Glied der Hauptreihe und A deren Anfangsglied bedeutet, (dessen Stelle nicht mitgezählt wird, indem $A + a$ das *erste* Glied sein soll.) Eigentlich ist x die Distanz vom Anfangsgliede; da nun aber das Anfangsglied selbst keine solche Distanz haben kann, so ist dessen Stelle $= 0$.

$$y = A + x \cdot a + \frac{x(x-1)}{1 \cdot 2} b + \frac{x(x-1)(x-2)}{1 \cdot 2 \cdot 3} c + \frac{x(x-1)(x-2)(x-3)}{1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4} d + \ldots.$$

Es versteht sich, dass man diese Formel mit den schon behandelten Beispielen arithmetischer Reihen sattsam vergleichen muss, damit gar keine Dunkelheit übrig bleibe. — Endlich muss man den Schüler üben, sich unter x nicht bloss discrete Stellenzahlen, sondern eine Distanz zu denken, die wohl auch zwischen den, durch ganze Zahlen ausgedrückten Stellen abgeschnitten sein könnte und die alsdann durch Brüche anzugeben wäre.

C. Erweiterung der Anschauungslehre ebener Dreiecke.

13. Die im ABC der Anschauung gegebene zweite Tabelle lässt sich nun leicht vollständiger machen; einige Beispiele werden dies zeigen.

1. Man soll in der Reihe VIII mitten zwischen Columne XII und XIII ein Dreieck einschalten.

a. Rechnung für die kleinere Seite:

Columne		1. Differ.	2. Differ.	3. Differ.
XI	1,3356			
		0,1965		
XII	1,5321		0,0840	
		0,2805		0,0626
XIII	1,8126		0,1466	
		0,4271		
XIV	2,2397			

Für $x = {}^3/_2$ ist $\frac{x(x-1)}{1 \cdot 2} = \frac{3 \cdot 1}{2 \cdot 4} = {}^3/_8$

$$\frac{x(x-1)(x-2)}{1 \cdot 2 \cdot 3} = \frac{3 \cdot 1 \cdot -1}{2 \cdot 4 \cdot 6} = -{}^1/_{16}\,*$$

* Hier verwickele sich der Lehrer nicht in eine weitläufige Theorie der Minusgrössen, sondern sage dem Schüler *soviel* als *nöthig* ist, damit er einsehe, dass hier ein abzuziehendes Glied entstehe. Es ist kein Fehler, sondern ein pädagogischer Kunstgriff, durch dergleichen Vorsprünge das künftig noch zu Lernende schon jetzt zum Bedürfniss zu machen.

Es bezeichnet nun x hier den Abstand der Columne von der XIten; also für die XIIte ist $x = 1$, für die XIIIte $x = 2$, demnach in der Mitte oder in der Stelle, wo man das Dreieck einschalten soll, $x = {}^3/_2$. Ferner ist

$$A = 1{,}3356;\ a = 0{,}1965;\ b = 0{,}0840;\ c = 0{,}0626;$$

$$y = 1{,}3356 + {}^3/_2 . 0{,}1965 + {}^3/_8 . 0{,}0840 - {}^1/_{16} . 0{,}0626.$$

Dies ausgerechnet gibt y oder die gesuchte Seite $= 1{,}6578$.

b. Rechnung für die grössere Seite:

Columne		1. Differ.	2. Differ.	3. Differ.
XI	1,7368			
		0,2328		
XII	1,9696		0,0831	
		0,3159		0,0629
XIII	2,2855		0,1460	
		0,4619		
XIV	2,7474			

Also $y' = 1{,}7368 + {}^3/_2 . 0{,}2328 + {}^3/_8 . 0{,}0831 - {}^1/_{16} . 0{,}0629$. Ausgerechnet y' oder die *grössere Seite* $= 2{,}1133$.

Beide Seiten sind etwas zu klein gefunden (ohngefähr um 0,003), weil die vierten Differenzen, die ein additives Glied würden ergeben haben, nicht in Rechnung gezogen sind. Dieser Fehler ist hier unbedeutend.

2. Man soll *mitten* zwischen Reihe VIII und IX und zugleich mitten zwischen Columne XII und XIII ein Dreieck einschalten.

Hier muss man die Zahlen aus den Diagonalen nehmen. Wie zuvor ist $x = {}^3/_2$.

a. Rechnung für die *kleinere* Seite:

Columne		1. Differ.	2. Differ.	3. Differ.
XI	1,1207			
		0,2935		
XII	1,4142		0,1049	
		0,3984		0,0791
XIII	1,8126		0,1840	
		0,5824		
XIV	2,3950			

Also $y = 1{,}1207 + {}^3/_2 . 0{,}2935 + {}^3/_8 . 0{,}1049 - {}^1/_{16} . 0{,}0791 = 1{,}5953$.

b. Rechnung für die *grössere* Seite:

Columne		1. Differ.	2. Differ.	3. Differ.
XI	1,6840			
		0,2478		
XII	1,9318		0,1059	
		0,3537		0,0791
XIII	2,2855		0,1850	
		0,5387		
XIV	2,8242			

Also $y' = 1{,}6840 + {}^3/_2 . 0{,}2478 + {}^3/_8 . 0{,}1059 - {}^1/_{16} . 0{,}0791 = 2{,}0905$.

Aus demselben Grunde, wie vorhin, sind auch diese Seiten um ein Paar Tausendtheilchen zu klein gefunden.

3. Man soll die Seiten des Dreiecks bestimmen, dessen Winkel sind: $28^3/_4{}^0$, $46^1/_4{}^0$ und 105^0.

Dies Dreieck liegt auf derselben Diagonale, wie das vorige; es ist aber seine Distanz $^1/_4$ von der in Reihe IX und Columne XII, $^1/_4$ von der Entfernung zwischen zweien *nächsten* derselben Diagonale. Da nun x von dem Dreieck in Reihe X und Columne XI an gerechnet wird, so setze man jetzt $x = {}^5/_4$, wofür

$$\frac{x\ (x-1)}{1.2} = \frac{5.1}{4.8} = {}^5/_{32},$$

$$\frac{x\ (x-1)\ (x-2)}{1.2.3} = \frac{5.1.(-3)}{4.8.12} = -\ {}^5/_{128} \text{ wird.}$$

Die Differenzen sind die des vorigen Beispiels.

$y = 1{,}1207 + {}^5/_4 . 0{,}2935 + {}^5/_{32} . 0{,}1049 - {}^5/_{128} . 0{,}0791 = 1{,}5010.$

$y' = 1{,}6840 + {}^5/_4 . 0{,}2478 + {}^5/_{32} . 0{,}1059 - {}^5/_{128} . 0{,}0791 = 2{,}0071.$

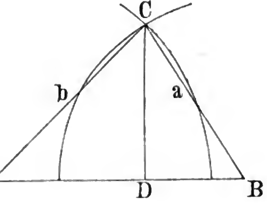
Diese Zahlen kommen der Wahrheit noch näher, als in den vorigen Beispielen. Uebrigens sind sie beinahe dieselben, welche als gegebene Seiten im ABC der Anschauung [*Päd. Schr.* I, S. 208] das Dreieck bestimmen, zu welchem die Winkel gesucht wurden.

Man sieht also, wie die Methode, durch Einschaltung in ein bekanntes System von Grössen anderen ihren Platz anzuweisen, zur Auflösung von Aufgaben brauchbar ist. Die Logarithmen sind ursprünglich auf eine ähnliche Weise berechnet worden. Man kann immerhin dem Schüler etwas erzählen von dem Fleisse der Logarithmen-Berechner, wenn er schon diese Art von Grössen noch nicht kennt.

14. Jetzt mache man den Schüler mit Sinus und Cosinus bekannt und entwickele daran den Begriff entgegengesetzter Grössen, so fern derselbe mit dem Gegensatz zweier Richtungen verknüpft ist.

Der Unterschied zwischen Grösse und Gestalt einer Figur ist schon durch das ABC der Anschauung geläufig; es kann also keine Schwierigkeit haben, Sinus und Cosinus als blosse Zahlen darzustellen, mit denen erst ein gegebener Radius zu multipliciren ist, wenn Linien daraus werden sollen.

15. Man zeichne die nebenstehende Figur, so ist der Satz unmittelbar klar: $b . \sin A = a . \sin B$, indem das Perpendikel im Dreieck ebensowohl auf den Kreis mit dem Radius b, als auf den mit dem Radius a als Sinus kann bezogen werden.



Der Schüler bedarf jetzt einer Sinustafel; aber mit den gedruckten Tafeln darf man ihn nicht überschütten; er würde nichts davon ins Gedächtniss fassen, und doch ist zu wünschen, dass er sich einige

Sinus merke. Man gebe ihm also die Sinus der Winkel von 3 zu 3 Graden, also *sin* 3°, *sin* 6°, *sin* 9° u. s. w., und bedeute ihn, dass, wenn er mehr bedürfe, er sie durch die obige Einschaltungsformel berechnen könne. Einige Uebungen im Einschalten werden dem Schüler, falls die Arbeit ihm nicht zu sauer wird, um so dienlicher sein, weil dadurch Aufmerksamkeit auf die Differenzen der Sinus herbeigeführt wird.

Man gebe ihm die Sinus mit 5 Ziffern; dies ist genug und nicht zu viel. Von Logarithmen aber darf nichts mitgetheilt werden; dieser Begriff ist den Gegenständen der Anschauung völlig fremd, und muss dem wissenschaftlichen Vortrage der Arithmetik vorbehalten bleiben. Allein mit dem Sinus selbst lasse man nun einige Rechnungen über ebene Dreiecke zur Uebung machen.

Erstes Capitel.

Beschreibung eines Werkzeuges zur Versinnlichung sphärischer Formen.

16. Eine messingene Kreisscheibe sei in der Richtung ihres Durchmessers durchschnitten, und man füge die beiden Hälften wieder in ihrer vorigen Lage durch ein Paar Charniere zusammen, so wird, indem die eine still liegt, sich die andere wie eine Klappe bewegen und auf die erstere decken lassen. Durch die Benennungen: *Klappe* und *liegender Halbkreis* wollen wir sie fernerhin von einander unterscheiden.

Den liegenden Halbkreis befestige man auf einem darunter liegenden messingenen concentrischen Vollkreise dergestalt, dass, indem beide sich in einer horizontalen Fläche berühren, jener erstere sich auf dem andern mit mässiger Reibung um ihre gemeinschaftliche Axe drehen könne.

Der eben erwähnte messingene Vollkreis trägt in der Verlängerung eines seiner Durchmesser ein Paar einander gegenüberliegende kurze Axen, auf welchen sich ein halbkreisförmiger messingener Bogen bewegt, dessen innerer Rand mit jener Klappe den gleichen Durchmesser hat, so dass unter dem Bogen die Klappe freien Spielraum behält, und beide, ohne sich an einander zu reiben, von einander unabhängig in jede beliebige Stellung können gebracht werden. Der liegende Halbkreis, die Klappe, der Bogen müssen in Grade eingetheilt sein.

Den Erhebungswinkel der Klappe misst ein Gradbogen, der sie durchbohrt und der mit einer Feder auf der obern Fläche des liegenden Halbkreises befestigt ist. Da, wo dieser Gradbogen durch

die Klappe geht, muss eine Feder angebracht werden, damit die Klappe in jedem Erhebungswinkel stille stehe, den man ihr giebt.

Der Erhebungswinkel des halben Kreisbogens wird durch einen Zeiger angegeben, welcher in der Richtung der unterwärts fortlaufenden Tangente des Bogens, an dem Punkt, wo dieser sich um eine der Axen dreht, angebracht ist. Hinter dem Zeiger ist eine in Grade eingetheilte halbe Kreisscheibe; sie steht so, dass sie von ihrem horizontal liegenden Durchmesser senkrecht herabzuhängen scheint. Man kann diese Gradscheibe an dem messingenen Vollkreise befestigen; in ihren Mittelpunkt fällt eine von den Axen des beweglichen halben Kreisbogens.

Es ist gut, wenn dieser Bogen sich an seinen Axen reibt; alsdann steht er ruhig in gerader Stellung und man hat nicht nöthig, ihn durch Schrauben u. dergl. zu befestigen.

Biegt man nun den Kreisbogen ganz nieder und vergrössert den Erhebungswinkel der Klappe bis auf 180°, so stellt das ganze Werkzeug eine ebene Fläche dar. Erhebt man den Kreisbogen oder die Klappe, so beschreibt jedes von beiden eine Halbkugel über jener Fläche.

Gewöhnlich wird man dem liegenden Halbkreise eine solche Stellung geben, dass sein Durchmesser gegen die Richtung, worin die Axe des halben Kreisbogens sich befindet, einen merklichen Winkel mache. Die Grösse dieses Winkels ist willkürlich: sie ergiebt eine von den Seiten des sphärischen Dreiecks, welches man erblicken wird, sobald man die Klappe und den Bogen zugleich erhebt. Es versteht sich, dass immer 4 zusammengehörige Dreiecke zu gleicher Zeit entstehen, deren Seiten und Winkel einander ergänzen.

Damit aber die ganze Kugel, zu welcher diese Dreiecke passen, dem Auge vollständig erscheine, befestige man das beschriebene Werkzeug auf einer hölzernen Halbkugel, deren Wölbung sich nach unten kehrt und welche in der Richtung ihres senkrechten Halbmessers einen starken eisernen Stachel einlässt, der sie trägt und der selbst aus einem darunter befindlichen hölzernen Gestell hervorragt.

Natürlich muss von der hölzernen Halbkugel eben so viel weggenommen werden, als die Dicke der beiden messingenen Platten beträgt, die auf ihr ruhen. Denn die Horizontalfläche durch den Mittelpunkt der darzustellenden ganzen Kugel kann nicht da liegen, wo sich Holz und Messing berühren; sie läuft vielmehr zwischen dem liegenden Halbkreis und der Klappe, wenn diese auf jenen gedeckt ist.

Wer solches Werkzeug (dergleichen auf jedem Gymnasio vorhanden sein sollte) zu theuer findet, der muss sich mit runden Pappscheiben, welche das Ganze einigermaassen nachahmen können,

so gut als möglich zu helfen suchen. Ohne alle versinnlichende Werkzeuge giebt es keine Anschauungslehre.

Zweites Capitel.

Anschauung ohne alle Rechnung.

17. Man stelle zuerst nur die Klappe auf unter einem beliebigen Erhebungswinkel; der bewegliche Bogen bleibe in der Horizontalfläche.

Der Schüler suche für gegebene Punkte des liegenden Halbkreises die Radien, Sinus und Cosinus. Ebenso für gegebene Punkte des Umfangs der Klappe.

18. Man mache ihn aufmerksam, dass indem die Klappe sich hebt oder senkt, jeder Punkt ihres Umfangs einen Kreis beschreibt, dessen Radius gleich ist dem Sinus des Winkels am Centrum, welcher durch den Punkt bestimmt wird.

19. Man vergleiche die Bewegungen, welche eine Thüre oder der obere Deckel des Einbandes eines Buches machen können, mit denen der Klappe. Es wird sich finden, dass der Neigungswinkel zweier ebenen Flächen durch zwei in diesen Flächen liegende Perpendikel auf ihren Durchschnitt bestimmt wird, nicht durch andere in ihnen gezogene Linien. Die Figur der Ebene mag man abändern, um zu zeigen, dass sie hierbei gleichgültig ist.

An der Klappe aber, deren Bewegungen eine Halbkugel beschreiben, ist der Radius das ursprüngliche Maass; folglich der Bogen, welchen sie als *Sinus totus* durchläuft, das Maass des Neigungswinkels. Um nun dieses Maass zu finden, durchlaufe man auf dem Umfang der Klappe einen Quadranten, von ihrer Spitze bis zur Mitte.

Hier nehme man einen Globus zur Hand, um zu zeigen, dass der Winkel zwischen Aequator und Horizont auf dem Meridian gemessen wird durch einen Bogen, der die Polhöhle zu 90° ergänzt. Uebrigens lässt man sich auf die Begriffe von diesen Gegenständen für jetzt nicht ein; der Schüler soll nur auf den Globus aufmerksam werden.

Man legt nun die Klappe nieder (d. h. man vergrössert ihren Erhebungswinkel bis auf 180°), stellt dagegen den halben Kreisbogen auf und wiederholt an ihm alle die vorigen Uebungen.

20. Jetzt werden Klappe und Kreisbogen zugleich aufgestellt. Man zeigt den Punkt, wo ihre Umfänge sich kreuzen; die beiden Paare gleicher Scheitelwinkel an diesem Punkte, die 4 Bogen, die in ihm zusammenstossen und sich paarweise zu 180° ergänzen, die

Zerlegung der horizontalen Grundfläche in 4 Theile, die ebenfalls paarweise gleich sind und sich paarweise zu 180° ergänzen, endlich die Winkel, welche Klappe und Bogen mit der Grundfläche bilden.

Unten an der hölzernen Halbkugel führt man die Finger umher, um die ganzen Kreise zu bezeichnen, welche durch Klappe und Bogen nur zur Hälfte angedeutet werden. Man lässt an dieser untern Halbkugel alles das wieder aufsuchen, was an der obern schon bemerkt worden.

Die Erhebungswinkel an Klappe und Bogen müssen bei diesen Uebungen verschiedentlich abgeändert werden. Zuletzt halte man das ganze Werkzeug in allerlei schrägen Stellungen, damit das Auge sich gewöhne, die nämlichen Figuren in verschiedenen Lagen zu erkennen. Das Gestell, worauf die hölzerne Halbkugel ruht, muss hierzu bequem eingerichtet sein.

21. Man lasse durchs Augenmaass die 3 Winkel an einem sphärischen Dreieck schätzen. Es wird sich finden, dass sie über 180° betragen, auch dass ihre Summe in verschiedenen sphärischen Dreiecken verschieden ist.

22. Hiermit ist der Anfangspunkt der Vergleichung zwischen sphärischen und ebenen Dreiecken gewonnen. Um sie selber fortzusetzen, halte man sich Anfangs an die *gleichseitigen* Dreiecke, deren es bei den ebenen Figuren nur *eins* gab. Dies Eine kann man sehr nahe nachbilden, wenn man die Seiten sehr klein nimmt, etwa von 10° bis 20°. Selbst bei einer Seite von 30° wird der Schüler jeden der Winkel im Dreieck nahe an 60° schätzen, also noch wenig Abweichung von dem bekannten ebenen Dreieck wahrnehmen. Um so auffallender ist nachmals die Veränderung, wenn man die gleichen Seiten allmählig bis auf 120° vergrössert.

23. Schon hierbei muss der Schüler einsehen, dass die Gestalt der sphärischen Dreiecke nicht durch das Verhältniss ihrer Seiten bestimmt wird. Man zeige ihm dies weiter an gleichschenklichen Dreiecken, indem man z. B. die gleichen Schenkel doppelt so gross nimmt, als die Grundlinie, und die letzte bald $= 30°$, bald $= 45°$, bald $= 60°$ macht.

24. Darauf erhebe man sowohl die Klappe als den Bogen auf 90° und gebe auch der Grundlinie jedes Dreiecks 90°. Der Schüler soll alle Winkel und Seiten schätzen und wird lauter rechte Winkel finden.

Diese regelmässigste aller Stellungen des Werkzeugs diene gleichsam zum Mittelpunkt, um sich von da aus unter den übrigen zu orientiren.

25. Man lasse den Bogen senkrecht stehen, neige aber die Klappe und verlange vom Schüler, die Neigung zu schätzen. Sobald dies geschehen, wird der Schüler alles im Dreieck Bekannte finden; denn es enthält 2 Quadranten und 2 rechte Winkel. Die dritte Seite ist gleich dem vorgefundenen Neigungswinkel.

Man stelle die Klappe wieder senkrecht, verschiebe aber den liegenden Halbkreis. Die vorigen Gestalten werden sich wiederholen, nur liegt der spitze Winkel jetzt oben, statt vorhin an der Grundlinie.

26. Das Gegenstück zu diesen Dreiecken mit 2 Quadranten sind die bekannten ebenen rechtwinklichten Dreiecke und zwischen jenen und diesen in der Mitte liegen diejenigen, welche bei der gegenwärtigen Anschauungslehre den Hauptgegenstand der Beschäftigung ausmachen werden.

Man stelle Klappe und Bogen senkrecht, und nähere sie einander, so dass die kleinste Seite auf dem liegenden Halbkreise nur 5° betrage. Alsdann neige man die Klappe bis zu 80°, so wird der Schüler eine ihm bekannte Gestalt bemerken, nämlich das rechtwinklichte ebene Musterdreieck von 80°, dessen Verhältniss auch die Seiten jetzt ziemlich nahe darstellen.

Während nun die Klappe von 5° zu 5° geneigt wird, kann der Deutlichkeit wegen die untere kleinste Seite um etwas wachsen; die Aehnlichkeit mit der Reihe der ebenen rechtwinklichten Musterdreiecke wird gleichwohl bleiben.

Ist die Klappe allmählig bis auf 45° niedergebeugt, so kann die kleinste Seite = 15° genommen werden und man wird noch sehr nahe das Verhältniss des ebenen Dreiecks von 90° und 45° vor sich sehen.

Jetzt bleibe der Bogen senkrecht stehen; die Klappe so wie den liegenden Halbkreis aber verschiebe man mit Beibehaltung ihres Winkels von 45° dergestalt, dass die untere Seite des Dreiecks wachse. So werden auch die beiden andern Seiten zunehmen, aber in geringerem Verhältnisse; was vorher Secante und Tangente zu sein schien (nach dem Sprachgebrauch ebener Formen), das wird sich von einander immer auffallender unterscheiden, indem jene sich einem Quadranten, diese sich einem Bogen von 45° nähert. Und indem diese Grenze erreicht wird, kehrt eine von den Gestalten in (25) zurück.

27. Auf ähnliche Weise verfahre man mit den übrigen ebenen rechtwinklichten Musterdreiecken, indem man sie erst durch die ihnen nahekommenden sphärischen Formen nachahmt, und diese alsdann allmählig umwandelt, bis sie in eine Figur mit 2 Quadranten und 2 rechten Winkeln übergegangen sind.

28. Man wiederhole einige dieser Uebungen, um die Betrachtung der drei Nebendreiecke mit stumpfen Bogen und Winkeln nachzuholen, die auf derselben Halbkugel als Ergänzungen von jenen zugleich mit erscheinen. Man nenne sie das *Scheiteldreieck* (oben) und die *Seitendreiecke rechts* und *links*.

Auf der Halbkugel machen die Seiten aller vier zusammengehörigen Dreiecke die Summe von 2mal 360°, die Winkel derselben aber 3mal 360°. Beide Summen sind aber nur scheinbar verschieden.

Denn jeder Bogen in der Wölbung der Halbkugel muss doppelt gezählt werden, da er in zwei Dreiecken vorkommt, also 3mal 360° ist stets unter die Seiten und Winkel der vier Dreiecke zu vertheilen.

Der Schüler muss sich üben, die *ganze* Kugel auch durch die Klappe und den Bogen in zwei Hälften getheilt zu denken, und auf jeder Halbkugel die vier zusammengehörigen Dreiecke aufsuchen.

Zur Versinnlichung hält man das ganze Werkzeug eine Zeit lang in umgekehrter Lage, mit dem Gestell aufwärts gekehrt. Nur wird hierbei Rechts und Links der untern Halbkugel vertauscht.

Auf der ganzen Kugel hat jedes gegebene Dreieck 3 Scheiteldreiecke, 3 Seitendreiecke und ein antipodisches Dreieck. Das letzte ist dem gegebenen gleich. Ist eins rechtwinklicht, so haben alle acht zusammen dieselbe Eigenschaft.

Wird eins von diesen acht Dreiecken aus der Halbkugel herausgeschnitten, so bleibt der Rest der Halbkugel ein Dreieck mit einem überstumpfen Winkel, dessen Fläche 3 von jenen 8 in sich fasst und in sie zerlegt werden kann.

29. Mit einem gegebenen Dreieck hat sein Scheiteldreieck den Scheitelwinkel der Grösse nach gemein, desgleichen den diesem Winkel gegenüberstehenden Bogen; die andern Seiten ergänzen einander paarweise zu 180°. — Die beiden Seitendreiecke sind unter sich Scheiteldreiecke.

30. Es ist noch nöthig, auf die körperlichen Ecken und deren Zusammenhang mit den sphärischen Dreiecken zurückzuweisen. Theils zeigt man mit Hülfe dreier stählerner Stifte auf die zusammenstossenden Radien, und die hieraus am Mittelpunkt der Kugel entstandenen Ecken, deren vier zur Halbkugel gehören. Theils legt man dreiseitige Ecken vor, die aus Holz oder Pappe verfertigt sind, und lässt zu ihnen die entsprechenden sphärischen Dreiecke suchen. Die verschiedenen Arten derselben geben hier den Leitfaden.

Insbesondere muss hier auf die Zerlegung der dreiseitigen Ecken in zwei rechtwinklichte aufmerksam gemacht werden, mittelst einer Ebene durch eine Kante senkrecht auf die gegenüberliegende Ebene.

31. Man nehme jetzt noch den Globus — am besten den Erdglobus, weil die Schüler auf diesem bekannte Dinge finden, — zu Hülfe. Dies dient

a) um die Aehnlichkeit sphärischer Dreiecke auf Kugeln von verschiedener Grösse zu zeigen;

b) um den Unterschied der Parallelkreise von grössten Kreisen nachzuweisen, wobei bemerkt werden muss, dass grösste Kreise die am wenigsten krummen, folglich die *kürzesten* Wege auf der Kugel sind, wenn man von einem Orte zum andern *reisen* will;

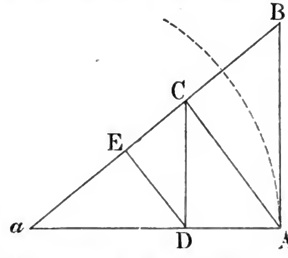
c) um die Bewegung der Kugel um eine schrägliegende Axe darzustellen, sammt den Veränderungen einiger sphärischer Dreiecke, die daraus entstehen;

d) um die merkwürdigsten sphärischen Dreiecke, nämlich die zwischen Aequator, Meridian, Horizont und Ekliptik besonders auszuzeichnen. In ausführliche Erklärungen dieser Gegenstände kann man sich dabei nicht einlassen; es kommt nur darauf an, die Dreiecke zu zeigen, damit sie dem Auge bekannt werden.

Drittes Capitel.

Berechnung der rechtwinklichten sphärischen Dreiecke.

32. Erst ist nöthig, Producte trigonometrischer Grössen deutlich zu machen. Ein sehr einfacher Weg ist folgender. Das nebenstehende Dreieck ist bei A rechtwinklicht, und die Hypotenuse aB werde als das Maass oder als die Einheit betrachtet. So ist $AB = sin\ a$. Diese Grösse betrachte man wieder als Radius eines Kreises und suche den Sinus des Winkels B. Dieser Winkel ergänzt a zu 90^0, daher $AC = cos\ a$, wenn man $AB = sin\ a$ als Radius ansieht, d. h. $AC = sin\ a \,.\, cos\ a$. Ferner ist ebenso $CD = sin\ a$, für die Einheit AC d. h. $CD = sin\ a \,.\, cos\ a \,.\, sin\ a$. Eben so ist $DE = cos\ a$ für die Einheit CD, d. h. $DE = sin\ a \,.\, cos\ a \,.\, sin\ a \,.\, cos\ a$. Dies geht ohne Ende fort. Hätte man Aa als Einheit für den punktirten Kreis und als Maass aller übrigen Grössen genommen, so wäre $AB = tang\ a$, $AC = tang\ a \,.\, cos\ a$, $CD = tang\ a \,.\, cos\ a \,.\, cos\ a$.



33. Jetzt stelle man Klappe und Bogen des bekannten Werkzeugs zu einem rechtwinklichten sphärischen Dreieck auf, dessen Katheten etwa 50^0 und 60^0 der Deutlichkeit wegen haben mögen. Mit Hülfe eines stählernen Stiftes zeige man zuerst den Sinus des aufrecht stehenden Kathetus, der am besten auf dem Bogen dargestellt wird. Desgleichen zeige man auf der schiefstehenden Klappe den Sinus der Hypotenuse: so ist klar, dass, wenn dieser letztere Sinus wiederum als Einheit betrachtet wird, jener Sinus des Kathetus zugleich als Sinus des, dem aufrechtstehenden Kathetus gegenüberliegenden Winkels zu betrachten sei. Dies fällt unmittelbar in die Augen und es muss, wenn das Vorige wohlgefasst ist, dazu gar keiner Demonstration mehr bedürfen. Es heisse also die Hypotenuse a, der aufrechtstehende Kathetus b, der Winkel ihm gegenüber B, so ist $sin\ a \,.\, sin\ B = sin\ b$.

Nach dieser Formel lasse man zur Uebung folgende Beispiele berechnen, die weiterhin ihren Gebrauch finden.

a) Es sei in einem rechtwinklichten Dreieck die Hypotenuse $= 60^0$, so ist der dem Winkel gegenüberstehende Kathetus $= 25^0\ 39'$.

Der Schüler, da er noch keine Logarithmen kennt, multiplicirt hier Sinus unmittelbar, und sucht das Product, so gut er kann, in seine unvollkommene Sinustafel einzupassen, um den zugehörigen Winkel zu finden. Es fällt ihm zwischen die Sinus von 24^0 und 27^0; ist er fleissig, so wird er seine Interpolationsformel gebrauchen, um nachzusehen, ob er richtig vermuthet hat, wie viel grösser als 24^0 der zu bestimmende Winkel sein möge. Einem schwächern Schüler kommt man durch die vollständige Sinustafel zu Hülfe; eben so, wenn das Verlangen nach der letztern schon hinreichend geweckt ist.

b) Es sei $a = 50^0, B = 30^0$, so ist $sin\ a\ .\ sin\ B = sin\ b = sin 22^0 31'$;
c) . . . $a = 40^0, B = 30^0$, so ist $b = 18^0\ 45'$;
d) . . . $a = 30^0, B = 30^0$ giebt $b = 14^0\ 29'$.

34. Man wiederhole die Stellung des Werkzeugs in (33), bezeichne aber zuerst durch einen stählernen Stift, den man flach auf den liegenden Halbkreis legt, den Radius der Kugel, welcher vom Centrum bis an den Anfangspunkt des senkrechten Kathetus reicht. Ein anderer Stift werde als Perpendikel von der obern Seite des Dreiecks auf die Grundfläche herabgelassen. Er wird den vorigen Stift treffen. Nun schiebe man diesen letzteren vorwärts in der Richtung, die er schon hat, über das Centrum hinweg, bis sein Ende in dem Punkte liegt, wo beide Stifte zusammenstossen. In solcher Lage stellt er, vom Centrum an gerechnet, den Cosinus des Kathetus dar. Allein man bedeute den Schüler, dass man diese Grösse jetzt als das Maass der übrigen, als die Einheit betrachten wolle, so wird der senkrecht von der Höhe herabgelassene Stift die Tangente des Kathetus darstellen. Aber der nämliche bedeutet auch die Tangente des gegenüberstehenden Winkels, wenn man in diesen Winkel ein Perpendikel hineinschreibt, das von dem erwähnten Punkte der zusammentreffenden Stifte an den Durchschnitt der Klappe und des liegenden Halbkreises gezogen wird. Nun vergleiche man noch dieses Perpendikel mit der so eben angenommenen Einheit. Für dieselbe ist es der Sinus des liegenden Kathetus, welcher hier als ein Winkel am Mittelpunkt der Kugel betrachtet wird.

Nachdem der Schüler dies Alles einzeln gefasst hat, stelle man es zusammen in folgender Formel, worin c den liegenden Kathetus bedeutet: $tang\ B\ .\ sin\ c = tang\ b$.

Ueber den Gebrauch dieser Formel bemerke der Schüler zunächst nur so viel, dass, wenn er einen Kathetus wisse, sie ihm helfe den andern zu finden, während um die vorige Formel (33) anzuwenden, er die Hypotenuse wissen musste. Nach der gegenwärtigen Formel werden nun folgende Beispiele berechnet.

a) Sei $B = 30^0$, $c = 30^0$, so ist $b = 16^0\ 6'$.
b) Sei $B = 30^0$, $c = 40^0$, so ist $b = 20^0\ 22'$.
c) Sei $B = 30^0$, $c = 50^0$, so ist $b = 23^0\ 51'$.
d) Sei $B = 30^0$, $c = 60^0$, so ist $b = 26^0\ 34'$.

35. Nochmals werde das Werkzeug in die Stellung (33) gebracht. An der schiefliegenden Fläche der Klappe, welche die Hypotenuse darstellt, liege ein stählerner Stift, der den Sinus der Hypotenuse darstellen könnte. Er soll aber die Tangente derselben bedeuten. Also muss die Grösse, welche zunächst als Cosinus der Hypotenuse zu betrachten wäre, hier zum Maasse dienen. Dann weiter falle, wie vorher, von der Spitze des Dreiecks auf die Grundfläche ein Perpendikel herab. Es ist der Sinus des ihm gegenüberliegenden Winkels, wenn jene Tangente der Hypotenuse als Einheit angesehen wird. Doch das Perpendikel brauchen wir bloss, um zu dem eben erwähnten Sinus den Cosinus zu suchen. Er zeigt sich leicht in der Fläche des liegenden Halbkreises, und wenn man ihn mit dem zuvor angenommenen Maasse vergleicht, stellt er die Tangente des liegenden Kathetus dar. Also:

$$tang\ a\ .\ cos\ B = tang\ c.$$

Wie unterscheidet sich der Gebrauch dieser Formel von der in (33)? Dadurch, dass hier der Winkel eingeschlossen ist zwischen den Seiten, dort hingegen kam ein gegenüberliegender Winkel vor.

Allein die Rechnungsart nach dieser Formel soll hier etwas abgeändert werden. Man mache dem Schüler in leichten Beispielen an Zahlen deutlich, dass, wenn $ab = c$, alsdann $\frac{c}{a} = b$, daher $\frac{tang\ c}{cos\ B} = tang\ a$. Hiernach werden folgende Beispiele berechnet:

a) Sei $B = 30^0$, $c = 30^0$, so ist $a = 33^0\ 41'$.
b) Sei $B = 30^0$, $c = 40^0$, so ist $a = 44^0\ 6'$.
c) Sei $B = 30^0$, $c = 50^0$, so ist $a = 54^0$.
d) Sei $B = 30^0$, $c = 60^0$, so ist $a = 63^0\ 26'$.

36. Die letztern Beispiele, zusammengenommen mit denen in (34), bestimmen die beiden zuvor unbekannten Seiten in einer Reihe von rechtwinklichten Dreiecken, wenn darin ein Kathetus und ein Winkel gegeben war. Man würde also nun diese Dreiecke ganz kennen, wenn darin der dritte Winkel berechnet wäre. Allein auch diese Rechnung ist schon beinahe fertig; sie liegt nämlich in den Beispielen von (33).

Um dies einzusehen, verlängere man in irgend einem rechtwinklichten Dreieck (ohne stumpfe Seite) alle drei Seiten, bis sie Quadranten werden; man wird sehen, dass ein grösster Kreis die Endpunkte der 3 Quadranten verbindet. Von dem Scheiteldreieck des gegebenen wird dadurch ein rechtwinklichtes abgeschnitten; auf dieses wende man die Regel (33) an, dass der Sinus der Hypotenuse multiplicirt mit dem Sinus des an ihr liegenden Winkels gleich ist

dem Sinus des, letzterem gegenüberliegenden Kathetus. Nun vergleiche man das gegebene Dreieck. Einer seiner Katheten ist Ergänzung zu 90° für die Hypotenuse; darin liegen drei gleiche Scheitelwinkel, welche das gegebene Dreieck mit ihrem Scheiteldreieck verbinden; gegenüber liegt der dritte Winkel des gegebenen, dessen Maass sich zwischen den zu Quadranten verlängerten Seiten dergestalt findet, dass es die Ergänzung zu 90° ausmacht für jenen so eben berechneten Kathetus. Es sind aber die Sinus der Ergänzungen zu 90° nichts anderes als Cosinus. Also heisst die obige Regel, in die Beziehungen des gegebenen Dreiecks übersetzt: der Cosinus eines Kathetus, multiplicirt mit dem Sinus eines anliegenden Winkels, ist gleich dem Cosinus des dritten Winkels, oder

$$\cos b \,.\, \sin C = \cos B,$$
$$\cos c \,.\, \sin B = \cos C.$$

Es waren aber in (33) zu dem Winkel von 30°, dessen gleicher Scheitelwinkel hier wieder vorkommt, genommen die Hypotenusen von 60°, 50°, 40°, 30°; deren Ergänzungen zu 90° ergeben die Katheten 30°, 40°, 50°, 60°, die in den Beispielen von (37) und (35) auch vorausgesetzt waren. Nun fand man in (33) die Katheten von 25° 39′; 22° 31′; 18° 45′; 14° 29′; dazu gehören 64° 21′; 67° 29′; 71° 15′; 75° 31′ als Ergänzungen zu 90°. Und dieses sind die Winkel C, welche noch gesucht wurden.

37. Aus (26, 27) ergiebt sich, dass die vier nunmehr berechneten Dreiecke in einer Folge von Dreiecken liegen, deren Grenze einerseits ein ebenes Dreieck mit den Winkeln von 90° und 30°, andererseits ein sphärisches Dreieck mit zwei Quadranten und einem Winkel von 30° zwischen denselben ausmachen. Es sind auch die vier berechneten Dreiecke dergestalt aus der Mitte der ganzen Folge herausgehoben, dass man mittelst der Einschaltungsformel (12, 13) die übrigen Glieder der nämlichen Folge so nahe wird finden können, als für den jetzigen Zweck, eine Uebersicht über die sphärischen Dreiecke zu gewinnen, hinreichend ist.

Wenn man ferner den Winkel B, der vorhin = 30° war, allmählig = 30°, 40°, 50°, 60° setzt und mit jedem dieser Werthe eine schon vorhin angenommene Seite = 30°, 40°, 50°, 60° verbindet: so lässt sich nach der obigen Formel eine Tafel berechnen, die zur Grundlage von Einschaltungen nach allen Richtungen hin dienen kann; so dass man keine grössere Menge von rechtwinklichten sphärischen Musterdreiecken nöthig hat.

38. Gegeben sind also für rechtwinklichte Dreiecke:

Winkel

Katheten	30°	40°	50°	60°
30°				
40°				
50°				
60°				

Man soll die leeren Stellen dieses Vierecks ausfüllen, durch Angabe 1) des andern Kathetus, 2) der Hypotenuse, 3) des dritten Winkels. Das erste geschieht nach (34); das zweite nach (35); das dritte nach (36). Damit aber der Gebrauch der gemachten Berechnung zum Einschalten und Erweitern der Tafel besser erhelle, werden wir das nämliche Viereck jetzt als liegend in einem grösseren bezeichnen, von welchem es eigentlich nur ein Bruchstück ist, auch die ersten Differenzen nach allen Richtungen hin mit kleinen Zahlen dazwischen bemerken; die zweiten Differenzen, welche hier nicht Platz haben, können beim Gebrauch leicht hinzugefügt werden.

Es entstehen also folgende drei Tafeln:

Tafel I. Anderer Kathetus.

Gegebener Winkel.

Gegebener Kathetus.	10°	20°	30°		40°		50°		60°	70°	80°
10°											
20°											
30°			16° 6′	6° 40′	22° 46′	8°	30° 46′	10° 8′	40° 54′		
			4° 16′	12° 14′ / 2° 24′	5° 34′	14° 41′ / 2° 26′	6° 41′	17° 18′ / 3° 27′	7° 10′		
40°			20° 22′	7° 58′	28° 20′	9° 7′	37° 27′	10° 37′	48° 4′		
			3° 29′	12° 22′ / 4° 29′	4° 24′	14° 4′ / 4° 43′	4° 57′	15° 33′ / 5° 40′	4° 56′		
50°			23° 51′	8° 53′	32° 44′	9° 40′	42° 24′	10° 36′	53°		
			2° 43′	12° 9′ / 6° 10′	3° 16′	13° 10′ / 6° 24′	3° 30′	13° 54′ / 7° 6′	3° 18′		
60°			26° 34′	9° 26′	36°	9° 54′	45° 54′	10° 24′	56° 18′		
70°											
80°											

Tafel II. Hypotenuse.

Gegebener Winkel.

Gegebener Kathetus.	10°	20°	30°		40°		50°		60°	70°	80°
10°											
20°											
30°			33° 41′	3° 19′	37°	4° 56′	41° 56′	7° 10′	49° 6′		
			10° 25′	13° 55′ / 7° 6′	10° 36′	15° 33′ / 5° 40′	10° 37′	17° 17′ / 3° 27′	10° 7′		
40°			44° 6′	3° 30′	47° 36′	4° 57′	52° 33′	6° 40′	59° 13′		
			9° 54′	13° 10′ / 6° 24′	9° 40′	14° 4′ / 4° 43′	9° 7′	14° 41′ / 2° 27′	8° 1′		
50°			54°	3° 16′	57° 16′	4° 24′	61° 40′	5° 34′	67° 14′		
			9° 26′	12° 8′ / 6° 10′	8° 52′	12° 22′ / 4° 28′	7° 58′	12° 14′ / 2° 24′	6° 40′		
60°			63° 26′	2° 42′	66° 8′	3° 30′	69° 38′	4° 16′	73° 54′		
70°											
80°											

Tafel III. Der dritte Winkel.

Gegebener Kathetus.	Gegebener Winkel. 10°	20°	30°		40°		50°		60°	70°	80°
10°											
20°											
30°			64° 21′	8° 10′	56° 11′	7° 45′	48° 26′	7° 1′	41° 25′		
			3° 8′	3° 51′ 11° 18′	4° 19′	2° 7′ 12° 4′	5° 38′	0 12° 39′	7° 1′		
40°			67° 29′	6° 59′	60° 30′	6° 26′	54° 4′	5° 38′	48° 26′		
			3° 46′	1° 53′ 10° 45′	5° 6′	0 11° 32′	6° 26′	2° 7′ 12° 4′	7° 45′		
50°			71° 15′	5° 39′	65° 36′	5° 6′	60° 30′	4° 19′	56° 11′		
			4° 16′	0 9° 55′	5° 39′	1° 53′ 10° 45′	6° 59′	3° 51′ 11° 18′	8° 10′		
60°			75° 31′	4° 16′	71° 15′	3° 46′	67° 29′	3° 8′	64° 21′		
70°											
80°											

Bei dem Gebrauch der letzten Tafel ist sorgfältig zu bemerken, ob die Differenzen eine gleichförmige Veränderung der Zahlen anzeigen, zwischen denen sie liegen, oder ob eine Zahlenreihe abwechselnd steigt oder fällt. In der Diagonale von der Linken zur Rechten und von oben nach unten findet das Letztere statt; die Zahlen 64°, 60°, 60°, 64° haben Anfangs eine negative oder subtractive, dann eine additive Differenz; welches beim Rechnen durch die Zeichen — und + gehörig zu unterscheiden ist.

39. Es sollen nun zuvörderst die Tafeln erweitert werden; z. B. man will das Dreieck bestimmen, dessen gegebener Winkel = 70°, die gegebene Seite ebenfalls = 70° ist, oder das Dreieck, in welchem diese gegebenen Stücke = 80° sind. Beide Beispiele lassen sich bequem zusammen vornehmen.

a) Für die Bestimmung des andern Kathetus hat man in Tafel I die Zahlenreihe in der Diagonale:

	1. Differ.	2. Differ.	3. Differ.
16° 6′			
	12° 14′		
28° 20′		+ 1° 50′	
	14° 4′		— 2°
42° 24′		— 10′	
	13° 54′		
56° 18′			

Gesetzt, man dürfe die dritte Differenz als beständig betrachten, so lässt sich, wie in (11) die Folge von Grössen fortsetzen, wie folgt:

56° 18′	13° 54′	— 0° 10′	— 2°
		— 2° 10′	
	11° 44′		— 2°
68° 2′		— 4° 10′	
	7° 34′		— 2°
75° 36′		— 6° 10′	
	1° 24′		
77°			

Hier entsteht ein auffallender und darum belehrender Fehler. Die Zahl 77° sollte der Voraussetzung entsprechen, dass beide gegebene Grössen = 90° wären; allein in diesem Falle ist offenbar, dass alles im Dreieck = 90° sein müsse, wie in (24). Die grosse Unrichtigkeit von 77° statt 90° muss sich jedoch allmählig erzeugt haben, und zwar dadurch, dass die ersten Differenzen gar zu sehr sind vermindert worden. Demnach wird die Zahl 68° 2′ als Angabe des gesuchten Kathetus, wenn beide gegebene Grössen = 70° waren, der Wahrheit noch nahe kommen, hingegen die Angabe 75° 36′ für die gegebenen Stücke = 80° wird schon bedeutend falsch sein; und zwar wird sie zu klein sein und immer noch so viel lehren, dass der wahre Kathetus für diesen Fall nicht kleiner ist als 75° 36′. Will man etwas Genaueres wissen, so muss man sich an die Formel in (37) halten, welche anzeigt, wie das Gesuchte vom Gegebenen abhängt. Und diese ergiebt sogleich, dass hier, wenn nicht grosse Genauigkeit verlangt wurde, *gar keine Rechnung nöthig* war. Denn es ist $tang\ B . sin\ c = tang\ b$; aber die Sinus für so grosse Winkel wie sin 80° sind fast = 1, also $tang\ B$ fast = $tang\ b$, d. h. B fast = b. Der gesuchte Kathetus ist also fast = 80°.

Die fehlerhafte Angabe 75° 36′ mag demnach etwa 4° betragen, und so ist sie bei weitem nicht so schlimm, als die darauf folgende von 77° statt 90°. Der Fehler ist also nur allmählig angewachsen, und die Angabe 68° 2′, wenn die Stücke = 70° sind, wird noch nahe richtig sein, wie man an dem Werkzeuge auch ohne Rechnung sogleich sieht.

Ueberlegungen dieser Art müssen frühe mit den Schülern angestellt werden, damit sie sich Mühe geben zu unterscheiden, wie

weit einer Rechnung durch Annäherung zu trauen sei, und wie weit nicht.

b) Für die Bestimmung der Hypotenuse, wenn die gegebenen Stücke $= 70^0$ sind, darf man nur einen Blick auf die Tafel werfen, um wahrzunehmen, dass hier dieselben Differenzen vorkommen, nur in umgekehrter Ordnung. Man wird also die letzte Differenz $12^0\,14'$ um 2^0 vermindern und alsdann 10^0 (ohne die Minuten zu bestimmen) zu 74^0 addiren, so erhält man die Hypotenuse $= 84^0$, welches nahe genug zutrifft, um hier zu genügen. Allein wegen der Hypotenuse für Winkel nahe an 80^0 wird uns die Formel in (35), nämlich $\frac{tang\ c}{cos\ B} = tang\ a$ Auskunft geben können. Diese zeigt erstlich: dass die Hypotenuse stets grösser ist, als die Seite c, weil deren Tangente durch einen Bruch dividirt wird, um die Tangente der Hypotenuse zu geben; zweitens: dass für ein grosses B, also für einen kleinen Cosinus von B, seine Vergrösserung beträchtlich ist. Drittens aber ist dabei zu bedenken, dass wenn die Seiten c und a ganz nahe an 90 sind, dann der Unterschied ihrer Tangenten für sie viel weniger bedeutet, als wenn sie kleiner sind. Also wird a nicht erst beim letzten Uebergange seiner Tangente zum Unendlichen sich dem Werthe von 90^0 plötzlich nähern, sondern es ist ihm schon nahe, wenn B und c noch merklich genug von dieser Grenze entfernt sind. Daher ist nun für B und $c = 80^0$ die Hypotenuse nahe $= 90^0$ und demnach auch hier mehr eine Betrachtung der Formel als eine Rechnung nach derselben nothwendig.

c) Was endlich den dritten Winkel anlangt, so sagt die Formel in (36), nämlich: $cos\ c\ .\ sin\ B = cos\ C$, dass für grosse B, z. B. $B = 80^0$, wo $sin\ B$ nahe $= 1$, auch $cos\ c$ nahe $= cos\ C$, oder c nahe $= C$. Demnach ist der gesuchte Winkel nahe $= 80^0$, wenn B und $c = 80^0$. Und zwar ist er grösser als 80^0, denn die Multiplication mit dem Sinus macht den Cosinus kleiner, folglich den Winkel grösser. Die Tafel III zeigt für $c = 60^0$, $C = 64^0\ 21'$; sie würde für $c = B = 70^0$, C etwas grösser als 70^0 angeben, jedoch nicht um $4^0\ 21'$ grösser; denn die Multiplication mit $sin\ B$ wird immer unbedeutender, je grösser B wird. Die beständige Differenz in der Diagonale $3^0\,51'$ muss man sich gegen die Grenzen hin zunehmend, und gegen die Mitte abnehmend denken. Zur Erweiterung der Tafel kann sie nur wenig dienen.

40. Nach der entgegengesetzten Richtung hin die Diagonale für die Tafel zu erweitern würde wenig Interesse haben; denn die Dreiecke mit kleinen Seiten und Winkeln weichen von den bekannten ebenen Dreiecken sehr wenig ab.

Wir suchen jetzt Erweiterungen nach der andern Diagonale. Es sind die Dreiecke zu bestimmen, wenn $B = 20^0$ und $c = 70^0$, ferner $B = 10^0$ und $c = 80^0$, alsdann $B = 70^0$ und $c = 20^0$, endlich $B = 80^0$ und $c = 10^0$ ist.

1. Für den andern Kathetus gibt die Tafel folgende Werthe, die wir sogleich mittelst der Differenzen aufwärts und abwärts fortsetzen.

44° 44′			
	1° 28′		
43° 16′		0° 54′	
	2° 22′		11′
40° 54′		1° 5′	
	3° 27′		11′
37° 27′		1° 16′	
	4° 43′		11′
32° 44′		1° 27′	
	6° 10′		11′
26° 34′		1° 38′	
	7° 48′		11′
18° 46′		1° 49′	
	9° 37′		
9° 9′			

Sämmtliche hier gefundene 4 Werthe kommen der Wahrheit nahe. Hiervon kann man sich in Ansehung der untersten Zahlen schon einigermassen dadurch überzeugen, dass eine ähnliche Verminderung, wie zuvor, den Kathetus nahe auf 0 bringen würde, welches offenbar geschehen muss, wenn der gegebene Winkel = 0 wird. Was die obersten Zahlen anlangt, so vergleiche man das ebene rechtwinklichte Dreieck von 80°. Wenn dessen grössere Seite, welche die kleinste über 5mal enthält, kreisförmig gebogen würde, so müssten sie sich gegenseitig kürzer abschneiden. Das Instrument muss hierbei zur Hand genommen werden.

2. Für die Hypotenuse hat man aus Tafel II.

45° 16′		
	1° 28′	
46° 44′		
	2° 22′	
49° 6′		
	3° 27′	
52° 33′		Die zweiten und
	4° 43′	dritten Differenzen,
57° 16′		wie zuvor.
	6° 10′	
63° 26′		
	7° 48′	
71° 14′		
	9° 37′	
80° 51′		

3. Für den dritten Winkel aus Tafel III.

14° 46′			
	13° 23′		
28° 9′		7′	
	13° 16′		30′
41° 25′		37′	
	12° 39″		30′
54° 4′		1° 7′	
	11° 32′		30′
65° 36′		1° 37′	
	9° 55′		30′
75° 31′		2° 7′	
	7° 48′		30′
83° 19′		2° 37′	
	5° 11′		
88° 30′			

41. Auf ähnliche Weise lasse man nun noch die Schüler verfahren mit den senkrechten Columnen der Tafel und mit den horizontalen Reihen. So werden sie sowohl durch diese Art von Rechnung, als auch mit Hülfe des vor ihnen liegenden Instruments die Gestalten der rechtwinklichten sphärischen Dreiecke sich hinreichend einprägen.

42. Jetzt können einige Uebungen im Einschalten folgen, nach der Art des Verfahrens, das in (13) gebraucht wurde.

Beispiel. Man will das Dreieck wissen, welches in die Mitte der Tafel fallen würde, oder wovon die gegebenen Grössen beide $= 45^0$ sind. Man kann sich hier der Diagonale in (40) und der damit berechneten Differenzen, wie auch der Werthe der Coëfficienten bedienen, die in (13) gebraucht sind. Demnach ist

der gesuchte Kathetus: $= 40^0\,54' - {}^3/_2 \,.\, 3^0\,27' - {}^3/_8 \,.\, 1^0\,16' = 35^0\,16'$;
die Hypotenuse: $= 49^0\,6' + {}^3/_2 \,.\, 3^0\,27' + {}^3/_8 \,.\, 1^0\,16' = 54^0\,44'$;
der dritte Winkel: $= 41^0\,25' + {}^3/_2 \,.\, 12^0\,39' - {}^3/_8 \,.\, 1^0\,7' = 59^0\,58'$.

Viertes Capitel.

Verbindung der rechtwinklichten Dreiecke zu gleichschenklichten und schiefen.

43. Aus jedem der berechneten rechtwinklichten Dreiecke wird ein gleichschenklichtes, wenn man ein Paar gleiche so verbindet, dass einerlei Kathetus beider in *eine* Linie zusammenfällt. Man nehme dazu den gesuchten Kathetus, so wird dieser die Höhe des gleich-

schenklichten anzeigen; die Grundlinie aber wird in arithmetischer Progression gleichförmig fortschreiten und zwar in folgender Reihe:

60°, 80°, 100°, 120°.

Die Winkel an der Grundlinie, welche sich mit jeder Grundlinie verbinden, sind 30°, 40°, 50°, 60°.

Die Ergänzungen der Schenkel bilden mit *einer* gleichen Grundlinie ein Scheiteldreieck zu dem vorigen, das ebenfalls gleichschenklicht ist.

Die Seitendreiecke, welche sich zugleich mit erzeugen, sind merkwürdig dadurch, dass bei ihnen zwei Seiten einander zu 180° ergänzen, desgleichen zwei Winkel.

44. Die übrigen gleichschenklichten Dreiecke kommen als Anfangspunkte vor den Combinationen zum Vorschein, durch welche die schiefen Musterdreiecke erhalten werden. Man lege nämlich zuerst in die oberste Reihe der Tafel das Dreieck mit einem Kathetus von 30° mit einem gleichen zusammen, dass diese Seiten von 30° in beiden zusammenfallen; dann gehe man combinirend durch die ganze Reihe, so dass immer der gegebene Kathetus von 30° die Dreiecke verbinde. Man bekommt dadurch 10 Dreiecke aus der ersten Reihe, und aus jeder folgenden eben so viel. Es ist dabei nichts anderes zu rechnen, als nur die Grundlinie des neuen Dreiecks durch Addition des in der Tafel gegebenen andern Katheten zusammenzusetzen, und ebenso durch Addition die Winkel an der Spitze zu bestimmen. Der Schüler muss dazu eine vollständige Tabelle entwerfen. Auch diejenigen Dreiecke, welche durch Erweiterung der Tafel erhalten werden, müssen eben so behandelt werden. Der Lehrer zeigt jedesmal das Berechnete an dem Instrumente. Auch setzt sich der Schüler die entsprechenden körperlichen Ecken, so viel er deren hat, zusammen.

45. Es muss bei diesen leichten und einförmigen Uebungen für Beschäftigung, Einprägung und Abwechselung gesorgt werden. Dazu dient Folgendes.

a. Bei jeder Darstellung eines gefundenen Dreiecks durch das Instrument lasse man die Scheitel- und Seitendreiecke, die es zugleich darstellt, mit beachten und ihre Winkel und Seiten in Graden benennen. Ist dies einigemal geschehen und fängt es an, den Schüler nicht mehr zu beschäftigen, so ändere man bei einem eben vorgenommenen Dreieck die Darstellung auf dem Instrumente, indem man die liegende Seite auf der Klappe oder auf dem Bogen erscheinen lässt. Dadurch ändert sich die ganze Ansicht, welche das Werkzeug darbietet, weil nun die Nebendreiecke in anderer Ordnung zum Vorschein kommen. Ist auch diese Umwandelung dem Schüler geläufig, so übe man ihn, auf der untern Halbkugel die Lage und Folge der vier Dreiecke anzudeuten, welche durch Verlängerung der aufgerichteten Kreisbogen entstehen würden.

b. Die Formel $\sin a \,.\, \sin B = \sin b \,.\, \sin A$, welche mittelst

eines Perpendikels von der Spitze des Dreiecks auf die gegenüberstehende Ebene sogleich deutlich wird, gebrauche man, um einige aus rechtwinklichten Dreiecken zuvor dargestellte schiefwinklichte Dreiecke unmittelbar berechnen zu lassen. Diese Rechnungsprobe wird so angeordnet, dass man bald aus 2 gegebenen Seiten und einem Winkel den andern, bald aus 2 gegebenen Winkeln und einer Seite die andere suchen lässt.

c. Man stelle den Erdglobus so auf den Tisch, dass der Nordpol sich gerade gegen das Auge richtet. Alsdann werden die Meridiane, welche rechts und links von der Mitte abweichen, mit dem Horizont verbunden, dieselben Dreiecke darstellen, mit denen der Schüler eben beschäftigt ist. Hier nun ist Zeit und Gelegenheit, etwas weiter in die mathematische Geographie einzugehen und besonders den Unterschied der Meridiane zweier Orte als einen Unterschied ihrer Mittagszeiten, die Polhöhe aber und folglich die Lage des Horizonts als einen Bestimmungsgrund des Klima deutlich zu machen.

d. Man nehme auch den Himmelsglobus mit dem Nordpol gegen das Auge gekehrt und zeige einige Meridiane, die durch Gestirne in der Nähe des Pols (den Bären, die Leier, die Ziege) hindurch gehen. Man zeige wie sich die Dreiecke dieser Meridiane mit dem Horizont bei der Umdrehung der Kugel verändern und mache aufmerksam auf die verschiedenen Stellungen, in denen uns drei Gestirne am Himmel bei veränderter Lage desselben gegen den Horizont erscheinen müssen und wirklich erscheinen.

Fünftes Capitel.

Uebungen in umgekehrter Richtung.

46. Bisher wurden die Dreiecke construirt; jetzt sollen sie wiedererkannt werden, wenn sie auf andere Weise wie zuvor durch das Gegebene angedeutet sind.

Hier unterscheiden sich zwei Klassen von Aufgaben: entweder es werden solche Stücke eines Dreiecks gegeben, die zu einem der kleinsten von acht zusammengehörigen Dreiecken passen, die folglich einen Platz in der Tafel haben, die der Schüler zuvor berechnet; oder das Gegebene bestimmt zunächst ein Nebendreieck, welches um gekannt zu werden erst auf das Hauptdreieck, zu welchem es gehört, muss zurückgeführt werden.

Beide Klassen von Aufgaben können bei rechtwinklichten sowohl, als bei andern vorkommen.

47. Um die erste Klasse bei rechtwinklichten Dreiecken aufzulösen, muss man zuvor die Wiederholungen in der Tafel bemerken.

Sie sind in der *ersten* Tafel am sichtbarsten. Man gehe in der ersten horizontalen Reihe fort, so sieht man den gesuchten Kathetus wachsen, bis er dem gegebenen gleich wird, dann übertrifft er ihn. Aber in der Columne wächst der *gegebene* Kathetus und von dem Punkte, wo beide gleich sind, ist es einerlei, ob man diesen oder jenen wachsen lässt. Nur muss auf die *dritte* Tafel Rücksicht genommen werden. Sie zeigt, dass der dritte Winkel nahe an 7° verliert, indem der gesuchte Kathetus um 10° wächst. Will man nun finden, wo die Dreiecke liegen, die sich jenseits des angegebenen Punktes wiederholen, so gehe man in einer schrägen Richtung oberwärts und links hin, so dass der Kathetus um 10° wachse, und zugleich der gegebene Winkel um 7° abnehme. Damit aber alle Wiederholungen abgesondert werden, ziehe man durch alle 3 Tafeln eine Linie, die ein wenig links von der obern Spitze der dritten Columne anfange und gegen die unterste Spitze der Tafel zur Rechten so fortgehe, dass sie diese Spitze noch unter sich liegen lässt. Alles was von dieser Linie rechts liegt schneide man ab. In dem Reste der Tafel wird man mit Leichtigkeit die Stücke, durch welche ein kleinstes rechtwinklichtes Dreieck bestimmt sein kann, auffinden, und, indem seine Stelle in den Tafeln bekannt ist, man auch das Gesuchte durch eine hinreichend angenäherte Schätzung angeben können.

Diesem zunächst betrachte man als die regelmässigste Lage eines rechtwinklichten Dreiecks diejenige, da sein grösserer Kathetus unten liegt und sein kleinerer sich senkrecht aufwärts krümmte.

48. Um die Hypotenuse liegt ein Seitendreieck mit zwei stumpfen Winkeln. Würden diese Winkel gegeben, so käme man durch seine Ergänzung sogleich auf das Hauptdreieck. Das Scheiteldreieck hat mit dem Hauptdreieck dessen grössten spitzen Winkel und grössten Kathetus, das andere Seitendreieck dessen kleinsten Kathetus und kleinsten spitzen Winkel gemein. Hierdurch und durch die Ergänzungen der stumpfen Winkel der Bogen zu 180° wird man leicht auf das Hauptdreieck kommen [1].......

---

[1] Hier bricht das Manuscript, welches Hartenstein vorlag, ab. Dass das Niedergeschriebene nicht unmittelbar für den Druck bestimmt war, lassen einzelne Ungenauigkeiten vermuthen, welche bei einer Revision Beseitigung gefunden hätten (so d e r Kathetus, anstatt: die u. a.). Der Fehler dagegen, welcher in der Formel $a^m\, b^n$ oben S. 170, Z. 4 v. u. steckt, dürfte sich beim ersten Abdruck eingeschlichen haben; gemeint kann nichts Anderes sein als: $a(!) : b(!)$, wobei a die Anzahl aller Karten und b die der gleichen Karten bedeutet.

XIX.

ÜBER

DAS VERHÄLTNISS DES IDEALISMUS ZUR PÄDAGOGIK.

1831.

Vorbemerkungen.

Die folgende Abhandlung hat schon Hartenstein, von welchem der Titel derselben herrührt, unter die pädagogischen Schriften Herbart's aufgenommen, obwohl sie eigentlich bestimmt ist, eine Discussion über metaphysische Fragen einzuleiten. Es ist dieselbe der Anfang eines offenen Sendschreibens, welches Herbart an Professor Brandis in Bonn, der den zweiten Band seiner *Allgemeinen Metaphysik* 1829 (*W.* IV, 1 f.) in der *Hall. Allg. Lit. Ztg.* 1831, Nr. 141—145 eingehend recensirt hatte, zu richten beabsichtigte, von welchem er jedoch nur einen Theil ausarbeitete. (Vgl. *Hrb. Rel.* S. 335 f.) Da es Herbart dabei nicht sowohl darauf ankam, eine Antikritik zu liefern, als vielmehr den Boden für eine Verständigung zu schaffen, suchte er einen historischen Anknüpfungspunkt und wählte dazu die Lehren Fichte's, aus dem doppelten Grunde, einerseits weil er zu bemerken glaubte, dass bei Brandis fichte'sche Reminiscenzen der unbefangenen Auffassung seiner Lehre hinderlich gewesen seien, andrerseits weil die Einwürfe Brandis' gegen seine Lehre vom Selbstbewusstsein zum Zurückgehen auf Fichte, der zuerst das Selbstbewusstsein als Problem behandelt, aufforderten. Die Aeusserung Herbart's, gegen welche Brandis insbesondere sein Bedenken ausspricht, ist die folgende: „Aus dem allgemein metaphysischen Princip, dass kein Wesen, auch die Seele nicht, eine ursprüngliche Mannigfaltigkeit von Anlagen enthalten kann, folgt sogleich, dass die Wahrnehmung unserer eigenen Zustände und Vorstellungen gar nicht auf einer besonderen Prädisposition beruhe, dass sie vielmehr auf eben so natürlichem Wege, wie alles Andere, in der Seele erst *werden* muss, und dass sie alsdann gerade so weit und nicht weiter reicht, als wie weit sie *geworden* ist. Ein gewisses Quantum von Selbstbeobachtung erzeugt sich unter gewissen Umständen aus gewissen Ursachen; alsdann geschieht die Selbstbeobachtung *wirklich*, und in andern Fällen unterbleibt sie, weil *keine Möglichkeit* ihres Geschehens vorhanden ist. Wenn nun die Selbstbeobachtung wirklich vor sich geht, *wer* ist alsdann der Beobachtende, und *wer* wird beobachtet? Hoffentlich wird man nicht antworten: *Ich selbst bin das eine und das andere.* Denn dieser *Ich*, der da Object und Subject zugleich sein will, ist als ein völliges Unding nun einmal bekannt. In der Seele sind nur Vorstellungen; aus diesen muss alles zusammengesetzt werden, was im Bewusstsein vorkommen soll. Also: *eine Vorstellung oder Vorstellungsmasse wird beobachtet; eine*

andere Vorstellung oder Vorstellungsmasse ist die beobachtende.“ *W.* VI, S. 189. — Gegen die Ableitung des Selbstbewusstseins aus dem Zusammenwirken der Vorstellungen hatte Brandis geltend gemacht, dass, wenn die Ursprünglichkeit des Ich geleugnet werde, die Thatsache der sittlichen Zurechnung ein Räthsel bleibe, da nicht erklärt werde, „wie die jedesmal appercipirende Vorstellungsmasse sich zurechnen könne, was unter der Herrschaft einer andern, von der jetzt vielleicht nur wenige vereinzelte Elemente übrig, geschehen ist: an die Stelle reuevoller, oft zerknirschter Zurechnung könnte höchstens ein Bedauern treten, dass die früher appercipirende Vorstellungsmasse gethan, was die jetzige nicht zu billigen vermöge; ein Bedauern ähnlich dem, das uns begegnet, wenn wir Fehler wahrnehmen, die ein uns übrigens *durchaus fremder Vorgänger in der Amtsführung* sich hat zu Schulden kommen lassen. Bei solchem Bedauern lässt es aber das strafende Gewissen nicht bewenden und kann es nicht dabei bewenden lassen, soll es zugleich treibend und anfordernd sein.“ a. a. O. Nr. 145, S. 514.

Diesen Einwurf zu entkräften, ist der nächste Zweck der Abhandlung, in welcher Herbart, ehe er seine Ansicht mit neuen Gründen belegt, vorerst dem Idealisten das Recht streitig macht, von der Thatsache der sittlichen Zurechnung ein Argument gegen die realistische Auffassung herzunehmen, da eben diese Thatsache ihn selber insofern in unlösliche Schwierigkeiten verwickele, als er auf die Frage, wie der Mensch zu einem zurechnenden Selbstbewusstsein gelangen und der unterstützenden Mitwirkung des Erziehers zugänglich sein könne, keine Antwort habe, vielmehr, wenn er sich an der Erziehungslehre versuchen will, wider Willen in die Bahn des Realismus gerathe.

Ueber das Verhältniss des Idealismus zur Pädagogik.

Theorien, wahr oder falsch, haben zwar wohl niemals ihren Urhebern bedeutenden Einfluss nach eigner Wahl geschafft; denn bei ihrem ersten Hervortreten sind sie in der Regel unwillkommen. Aber später finden sie ihre Zeit, um sich in wirksame Kräfte zu verwandeln, wenn auch weit entfernt von der Absicht, aus der sie hervorgingen. Vieles, was ehedem unfruchtbare Speculation hiess, gewann allmählich die Meinung für sich, und aus dem Schoosse der Meinungen entspringt das Handeln.

Man hat den Idealismus verlacht, den Spinozismus gescheut; aber jenes Lachen und diese Scheu sind zusammen in ernste und weit verbreitete Betrachtung übergegangen. Fichte, der Idealist, fand selbst für pädagogische Pläne aufmerksames Gehör, als er politisches Heil für Deutschland in einer neuen Nationalerziehung suchte.

Doch hier mag man mit Recht erstaunen. Kann aus idealistischen Grundsätzen eine pädagogische Theorie herfliessen? Zwar sucht sich jeder gute Erzieher in den Geist und in das Gemüth seines Zöglings hineinzuversetzen; ja ein jeder Lehrer, während er auf das *didicisse fideliter artes* rechnet, stösst bei dem mindesten Nachdenken auf die Frage, wie denn wohl diejenigen Vorstellungsmassen, welche er durch seinen Unterricht dem Zöglinge beibringt, es anfangen mögen, bis in die Sitten, bis in den Willen, bis in das Ich des Zöglings einzuwirken? unter welchen Bedingungen dieser geforderte Erfolg eintreten oder ausbleiben werde? Eine psychologische Theorie darüber ist ihm Bedürfniss, wofern er nicht seinem Unterrichte eine ihm selbst unbegreifliche Zauberkraft zumuthet. Aber eine idealistische? Nach dieser wäre ihm sein Zögling nur eine Erscheinung. Oder, wenn über solches Bedenken die Theorie ihn wirklich hinwegsetzen könnte, so wären wenigstens die Bücher, die Bilder, die Karten, die sämmtlichen Lehrmittel und das ganze Verfahren beim Unterricht nur Erscheinungen. Wer dem Idealismus etwas einräumt, ja wer ihm nur die geringste Aufmerksamkeit gönnt, der sollte doch diese Fragepunkte nicht leichtsinnig beseitigen; er

hätte wenigstens Ursache, in Fichte's Schriften diejenige, wenn auch mangelhafte, Auskunft aufzusuchen, die sich hierüber etwa darbietet.

Es findet sich nun eine solche Auskunft gerade in demjenigen Buche, welches von allem, was Fichte geschrieben, wohl den grössten Kreis von Lesern dürfte angesprochen haben.

Fichte's „Reden an die deutsche Nation" waren das Erzeugniss einer Zeit, die glücklicherweise längst vorüber ist; allein ihre oratorische Kraft, und noch mehr das Andenken an den Mann, der im Augenblicke der Gefahr so zu reden wagte, sichern ihnen eine lange Dauer. Was ihren philosophischen Gehalt betrifft, so bedarf es dessen nicht, um Fichte's Lehren dem heutigen Zeitalter gegenwärtig zu erhalten; der grosse Denker hat sich in wichtigern Werken verewigt. In pädagogischer Hinsicht kann man ganz andrer Meinung sein, ohne darum das Bedürfniss des Widersprechens zu empfinden; denn Vorschläge, die von der Ausführung weit entfernt stehn, können auf keine Weise Besorgniss einflössen.[1] Fichte's Reden sind aber im nachstehenden Briefe als ein willkommener Stoff zu einer Unterhaltung benutzt, die leicht polemisch hätte werden können, und es doch nicht werden sollte. Denn eine Recension in der hallischen Literaturzeitung, welche von denen, die sich für Metaphysik interessiren, ohne Zweifel als ausgezeichnet ist anerkannt worden, sollte nicht sowohl widerlegt, als vielmehr durch ein Zeichen der Aufmerksamkeit verdankt werden. Dass nun ein offener Brief keine förmliche Abhandlung enthält, wird um so leichter Entschuldigung finden, weil das Wesentliche des Inhalts nicht sowohl auf der Pädagogik, als auf der Erinnerung an Fichte'n und an seine Lehre beruht, welche bekanntlich vom Ich ausging, und jederzeit von neuem in Betracht kommt, so oft sich über diesen wichtigen Punkt eine Differenz der Meinungen erhebt. Die denkenden Pädagogen werden übrigens wohl darin übereinstimmen, dass, wenn auch Fichte sich niemals über Erziehung geäussert hätte, doch seine Untersuchung des Selbstbewusstseins ihnen nicht gleichgültig sei; schon deshalb, weil der Egoismus als eine Ausartung desselben zu betrachten ist,

---

[1] Vgl. *Herb. Rel.* S. 195. „Ungleich besser [als Niethammer's Schrift] sind Fichte's Reden an die deutsche Nation, wiewohl man auch hier zu oft gewahr wird, dass der wahrhaft grosse Mann sich herablässt, von Dingen zu reden, die er nicht versteht." Ueber Fichte's Gesinnung äussert sich Herbart *W.* XII, S. 251: „Fichte war ein deutschgesinnter Mann; er hat Worte der Kraft und Begeisterung geredet zu der deutschen Nation, damals in unserer Hauptstadt, als dieselbe vom Kriegsgeräusche der Franzosen widerhallte und es dulden musste. Stark war der Mann nicht bloss im Denken, sondern auch im Fühlen; tief in seinem Gemüthe sammelte sich, was die Schmach der Deutschen Bitteres hatte; für ihn war's ein Stoff, über den er herrschte, den er formte, dem er das Gepräge seines forschenden Geistes aufzwang, sich selbst mit Gewalt erhebend über das Zeitalter und sich anstemmend wider den Druck, den er litt von anders denkenden Menschen."

deren Verhütung gewiss jedem praktischen Erzieher am Herzen liegen muss.

Damals, als Kant selbst, und mit ihm die Kantianer, jeden philosophischen Gegenstand nach der Kategorientafel abhandelten, — mochte nun von Naturphilosophie, oder von Aesthetik, oder von Naturrecht, oder wovon immer sonst die Rede sein, — damals war die Zeit der Kategorien. Heut zu Tage findet man dergleichen Abhandlungen pedantisch. Wahre Gründlichkeit wird jedoch nie pedantisch. Wäre hier wahre Gründlichkeit zu finden gewesen, sie hätte längst ihr Recht überall geltend gemacht. Das Nämliche ist von allen den andern Formularen zu sagen, die man den Gegenständen hat aufdringen wollen. Wie nach den Kategorien, als vermeintlichen Urgesetzen unseres gesammten Denkens, entweder Alles oder Nichts musste abgehandelt werden: so zeigt sich bei jeder Methode, die auf Allgemeinheit Anspruch macht, ihre Falschheit in den einzelnen Wissenschaften, die fortwährend einen andern, als den vorgezeichneten Gang gehen. Anstatt aber dieses Missgeschick zu beachten, halten die philosophischen Schulen die alten Formeln fest, weil sie eben nichts Besseres wissen. In ihnen sieht es aus, wie in den Kabinetten alter Physiker, wo sich ein unnützer Apparat anhäuft, den Niemand braucht, weil er nicht leistet, was gefordert wird. Wollen Sie solchen Apparat behalten? — Aber, wenden Sie ein, das Ich, sammt den Thatsachen des Bewusstseins, veraltet niemals. Gewiss nicht! Darum beschäftigt in der That das Ich nicht bloss Fichte, sondern auch Sie und mich. Aber wer seinen Untersuchungen den Stempel der Zeit durch die Art der Behandlung aufdrückt, der giebt sie dem Wechsel preis. Als Kant den menschlichen Verstand in Kategorien für die Sinnenwelt einsperrte, und der theoretischen Vernunft ihre Dialektik verwies: damals gab er sich dem Eindruck hin, welchen die mechanische Physik durch ihr Uebergewicht machte; Chemie und Physiologie waren noch nicht, was sie heute sind. Jetzt aber ist das *Leben* zum Thema des Tages geworden; es zeigt uns das Mittelglied zwischen dem Sinnlichen und dem Uebersinnlichen. Wer jetzt noch Attraction und Repulsion als blosse Raumbestimmung für sinnliche Erscheinung behandelt, der hat von lebender Materie sicher keinen Begriff; ja nicht einmal von chemischer Verwandtschaft. Wir sind jetzt genöthigt, uns in das Innere der Elemente, in ihre wechselnden inneren Zustände hineinzudenken; es hilft uns nicht mehr, der Materie eine allgemeine Attraction und Repulsion ohne inneren Grund beizulegen. Und als Fichte seine Wissenschaftslehre entwarf, — doch hier muss ich ausführlicher werden. Wir müssen den Mann, an welchen Sie durch Erwähnung des *Ich* so oft erinnern, genauer betrachten.

Welches war die theologische Stimmung der Zeit, als Fichte

mit seiner Kritik aller Offenbarung auftrat? Welches war die politische Stimmung der Zeit, als gleich darauf der nämliche Mann die französische Revolution beurtheilte? Man wollte *aufklären;* und man nahm dies Wort im ausgedehntesten Sinne. In der nämlichen Zeit — in wenigen Jahren, entstand die Wissenschaftslehre. Kurz darauf folgten Naturrecht und Sittenlehre. Glauben Sie wirklich, derjenige, der sich so ganz und gar in praktische Interessen vertieft zeigt, habe mitten im Sturm die speculative Ruhe besessen, welche die Behandlung eines metaphysischen Problems erfordert? Hat er diese Ruhe etwa späterhin gewonnen? Der Vorwurf des Atheismus verwundete ihn, wie natürlich, im Innersten. Die Hoffnungen des Enthusiasmus, welchen die französische Revolution erregt hatte, verschwanden bis zur äussersten Erniedrigung Deutschlands. Und Fichte verlor sich nun bis in die düstern Phantasien von einer allgemeinen Sündhaftigkeit der Zeit. Das Asyl der Mathematik und Naturwissenschaft, was jeden Denker zur Ruhe einladet, war ihm verschlossen. Aber die Neigung, aus allgemeinen Begriffen zu construiren, ohne um genaue Auffassung der Thatsachen besorgt zu sein, leuchtet aus allen seinen Schriften hervor. Die Gewalt, welche er in sein Denken legte, sollte ihm, dem Idealisten, die Gültigkeit der Begriffe verbürgen. Dass ein solcher Mann etwas Grosses leistete, war natürlich; ob aber dies Grosse näher der Wahrheit, oder näher der Dichtung stand und stehen musste, das bitte ich zu überlegen. Jeder grosse Dichter findet Nachahmer; und Fichte hat die seinigen gefunden. Aber jede Dichterschule blühet eine Zeitlang; dann wird sie matt, und bald stirbt sie aus. Das erste Zeichen der Ermattung pflegt Schwulst zu sein. Die Zeit wird Geständnisse erzwingen, an die schon längst die Schulen gemahnt werden von der umgebenden Welt, und welche um desto trauriger lauten werden, je länger sich der Stolz dagegen sträubt.

Zufällig fand ich mich neulich veranlasst, Fichte's Reden an die deutsche Nation wieder aufzuschlagen. Gern verweile ich hier bei dem eigentlichen Glanzpunkte seines Lebens. Seine moralische Energie, das Lebensprincip seiner Lehre, taugte besser fürs Handeln mitten in grosser Gefahr, als für irgend eine Theorie. Und im Jahre 1808 hatte er die Gelegenheit, sich zu bewähren; denn sein freimüthiges Lehren war jetzt ein Handeln. Er sprach Worte zur rechten Zeit, — jedoch die Zeit bestimmte auch hier seine Gedanken. Pestalozzi blühete; und Fichte, weder in Hoffnungen noch in Befürchtungen den wahren Erfolg voraussehend, ward auf einmal zum Pädagogen. Gewiss eine schwere Metamorphose für den Idealisten!

Das Erste, was er nun vorbrachte, waren *Aeusserungen des vollkommensten Determinismus,* eben so übertrieben als seine Freiheitslehre. Die neue Erziehung, im Gegensatze der alten, müsse die wirkliche Lebensregung und Bewegung ihrer Zöglinge, nach Regeln

sicher und unfehlbar bilden und bestimmen. Im Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings liege der erste Irrthum der bisherigen Erziehung, das deutliche Bekenntniss ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit. Denn sie bekenne, den Willen, und hiemit die eigentliche Grundwurzel des Menschen, nicht bilden zu können, sondern dies für unmöglich zu halten. Dagegen werde die neue Erziehung gerade darin bestehen müssen, dass sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernehme, die Freiheit des Willens gänzlich vernichte, und strenge Nothwendigkeit der Entschliessungen an die Stelle setze. Sie finden diese merkwürdigen Behauptungen gleich im Anfange der zweiten Rede. [Fichte's *Werke* VII, S. 281.]

Zwei ganz verschiedene Betrachtungen dringen sich hier zugleich auf, die eine des Moralisten, die andere des praktischen Erziehers. Jene setzt voraus, es sei geleistet was gefordert werde; und fragt alsdann, ob eine solche rein determinirte Sittlichkeit des Zöglings irgend einen Werth habe? — Der praktische Erzieher hingegen, dem seine wirklichen Sorgen zur Grübelei keine Zeit lassen, und der in den zahllosen Aeusserungen bald der Unbesonnenheit, bald der Verschlagenheit, bald der Lüsternheit die *wahre Unfreiheit* seines Zöglings fortwährend vor Augen sieht, überlässt recht gern Fichte'n die Beantwortung jener moralischen Frage; er würde das Geforderte gern leisten, wenn er nur könnte. Aber der unfreie Wille seines Zöglings ist nichts destoweniger ein Wille; ein wirklich selbstthätiger, eigener Wille; der bald unbeugsam sich der Besserung widersetzt, bald schlau sich verbirgt, bald nach kurzer Rührung ohne wesentliche Veränderung nach alter gewohnter Weise wieder zum Vorschein kommt. Alle diese Wahrnehmungen sind jedoch weit entfernt, dem praktischen Erzieher das Bekenntniss abzupressen: er vermöge gar nichts über den Willen des Zöglings; denn es giebt nicht bloss Einen Zögling, sondern viele und verschiedene; und an diesen Vielen giebt es viele, sehr verschiedene Erfahrungen, die nirgends durch feste Grenzen von einander gesondert sind.

Auf dem rein praktischen Standpunkte noch einen Augenblick verweilend, wollen wir nun vor allen Dingen bei Fichte'n uns erkundigen, welches grosse Mittel er denn erfunden habe, um die neue, viel versprechende, ja geradezu die Welt verbessernde Erziehung an die Stelle der alten zu setzen?

Die Antwort ist: er wollte gänzliche Absonderung der Jugend von den Erwachsenen, und ein für sich selbst bestehendes *Gemeinwesen der Zöglinge*, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Vernunft durchaus geforderte *Verfassung* habe. [a. a. O. S. 293.] Kein Wunder! Wer von der Politik getrieben, die Pädagogik als ein Hülfsmittel benutzen will, der schaut stets zur Politik zurück. Wird denn auch der praktische Erzieher, welchem die Aufgabe seines Thuns unmittelbar durch den

Blick auf den Zögling klar wird, jene hohen Ansichten zu den seinigen machen können?

Nichts in der Welt erschwert so sehr die eigentlich moralische Erziehung, als Anhäufung vieler Kinder auf einem Punkte.[2] Die unmittelbare Folge davon ist ein geselliger Geist, der sich unter ihnen — mit möglichster Ausschliessung der Erzieher bildet, welche als Fremde betrachtet, beobachtet, beurtheilt, und nach Möglichkeit umgangen werden. Das offenste Kind vertraut sich doch dem Gespielen lieber als dem Lehrer; wo aber vollends eine Menge gegenübersteht ihrem Lenker, da berathschlagt sie allemal unter sich; es sei denn, dass man durch militärischen Zwang sie in eine Armee verwandele. Jeder Director einer Lehranstalt kennt die Schwierigkeiten der Disciplin; wie weit aber ist noch von der guten Disciplin bis zum *sichern* Einwirken auf das inwendige, sittliche oder unsittliche Wollen der einzelnen Zöglinge! Den Schulen helfen überdies die Familien nach; aber wo das Band der Anhänglichkeit an Vater und Mutter aufgelöst ist, — da gerade erfährt der praktische Erzieher seine Ohnmacht. Mit abstracten Begriffen regiert man keinen Knaben. *Warum sollte ich nicht?* fragt der unbesonnene Jüngling, den man bei leichtsinnigen Aeusserungen warnt. Die Bedeutung seines Thuns, wenn es dereinst in grössere Weltverhältnisse übergeht, begreift er nicht; er will sich versuchen! Und in der That, versuchen würde sich jene fichte'sche Gemeinschaft der angehäuften Jugend; alle mögliche Verkehrtheiten würden sich versuchen, durch welche jemals irgend eine Gesellschaft roher Menschen herdurchgegangen ist, wenn nicht ein heilsamer Zwang von aussen hinzukäme, dessen Heil jedoch zunächst nur in äusserer Ordnung besteht, und die Gemüther zwar bändigt, aber zugleich verschliesst. Wo bliebe da die sichere Bildung des Willens? Der beste Fall wäre eintönige Gutmüthigkeit durch gleichförmige Gewöhnung.

Fichte's Vorschlag ist daher nicht bloss chimärisch, wegen der Unausführbarkeit, sondern er ist geradezu das Gegentheil dessen, worauf seine eigne Forderung ihn führen musste, und geführt hätte, nach Beseitigung der politischen Rücksichten und Wünsche. Die eigentlich moralische Erziehung geht nie sicherer, als da, wo Vater und Mutter nur ein einziges Kind haben, auf das sie gemeinschaftlich dergestalt wirken, dass sie ihm die nächsten sind und lange Zeit bleiben, mit allmählichem Zulassen andrer Gesellschaft, die sie nöthigenfalls wieder entfernen können. Bekommt aber das natürliche Bedürfniss, Jemanden zu haben, dem man sich frei äussern und hingeben könne, einen andern Ausweg als zu Eltern und Erziehern: dann ist sogleich jene Sicherheit verloren, aus der Fichte sogar Unfehlbarkeit machen wollte. Und dies ist ein starker Grund,

---

[2] Zu dem Folgenden vgl. *Päd. Schr.* I, S. 558 und unten Nr. XXI, 3.

warum der erfahrne Erzieher niemals von Unfehlbarkeit zu reden wagen wird.

An ein praktisches Interesse ist daher bei Fichte's pädagogischen Vorschlägen nicht zu denken; wenn wir nicht etwa noch heute zum Gedeihen des Staats nothwendig erachten, dass man die Kinder den Eltern entreisse. Aber Alles, was von Fichte'n kam, behält sein theoretisches Interesse. Lassen wir daher Alles bei Seite, was sich für eine öffentliche Erziehung, (die jedes Individuum nach *seiner* Art zu witzigen und weltklug zu machen pflegt,) sagen lässt, und was mit grossen und leicht erklärlichen Uebertreibungen der Weltverbesserer oft genug ist gesagt worden. Die grossen Pläne, welche man freilich nicht auf Privaterziehung bauen kann, werden, ohne dass ich es zu hindern vermag, die wahren Grundsätze der Pädagogik noch lange in Schatten stellen; allein das macht mir für jetzt keine Sorge.

Gemildert war bekanntlich auch bei Fichte'n der Idealismus durch die Annahme andrer Vernunftwesen, ausser dem eignen Ich; jedoch mit dem Beding, dass Alle im Urwesen verknüpft und im Grunde Eins seien. Für die Natur aber fand sich bei ihm keine Gnade. Mit finsterm Ernste, als ob frühere Schriften denselben noch nicht genugsam verkündet hätten, wiederholt er in seinen Reden: „Der Wahn, dass in die Natur Gottes Wesen auf irgend eine Weise unmittelbar, und anders als durch Zwischenglieder vermittelt, eintrete, stammt aus Finsterniss im Geiste und aus Unheiligkeit im Willen.“[3] Gegen wen diese Erklärung eigentlich gerichtet ist, das wissen Sie, so gut wie ich; allein wozu sollten wir eine alte Ungerechtigkeit aufdecken? Wir würden die Kreuz- und Querzüge unsrer Literatur, die so oft ihren Ursprung und ihre Triebfedern verkennt, damit doch nicht bessern. Genug, „jene todtgläubige Seins-Philosophie, die wohl gar Naturphilosophie wird, die erstorbenste von allen Philosophieen,“ [a. a. O. S. 376] würde doch unstreitig in Fichte's Augen noch unendlich besser gewesen sein als

[3] Vgl. *W.* II, S. 188: „Fichte liess sich von dem Gedanken leiten, die gesammte äussere Natur sei etwas, welches dem geistigen Leben, seinen Zwecken, seiner Bestimmung gegenüberstehe und der geistigen Freiheit Eintrag zu thun — wenigstens scheine. Das sollte nun, seiner Meinung nach, nicht so bleiben. Er bezeichnete die Aussenwelt mit dem Namen Nicht-Ich; und das Verhältniss zwischen dem Ich und diesem Nicht-Ich war der Hauptgegenstand seiner Untersuchung. „*Die Welt soll mir werden, was mir mein Leib ist*“ — dieser kurze Ausdruck giebt den Geist seiner Philosophie zu erkennen. Eine solche Gesinnung trieb ihn, sein System des Idealismus auszubilden, welchem gemäss die Aussenwelt in der That nichts wahrhaft Wirkliches sein sollte, sondern nur eine Erscheinung, welche uns täusche, so lange wir uns von ihr bedrängt glaubten. Durch seine Lehre sollte die Täuschung verschwinden; dazu sollte zugleich das Denken und das Handeln aufgeboten werden.“ Vgl. auch *W.* VIII, S. 356. — Die herben Ausdrücke der *Reden* sind gegen Schelling gerichtet, vgl. Fichte's *Werke* VIII, S. 384 f.

die meinige; wenn nicht etwa, wie man zuweilen behaupten hört, die Extreme sich berühren. Wenigstens in der Consequenz pflegen Systeme der rechten und linken Seite einander ähnlicher zu sein, als die aus der Mitte. Werden wir denn strenge Consequenz, die Fichte unstreitig mit rühmlichem Eifer suchte, auch wirklich bei ihm antreffen? Das wird sich allmählich zeigen.

Ueberaus milde, ja über alles gerechte Maass der Erfahrung zutrauensvoll und selbst gütig und liebreich finden wir Fichte'n da, wo er uns von der ersten Bedingung aller Erziehung, nämlich von dem Causalverhältniss zwischen Erzieher und Zögling, einigen Bericht darbietet. Dies wichtige Causalverhältniss würde uns freilich äusserst schwierig erscheinen, da wir den eignen Willen des Zöglings doch gewiss beide, wenn auch in einem näher zu bestimmenden Sinne, einen *freien* Willen nennen würden. Wie soll denn irgend eine Art von Freiheit, nicht bloss gewonnen, gelenkt, bewogen, sondern nach obiger Forderung schlechthin unfehlbar bestimmt werden? Hören wir zuvörderst Fichte'n über das Wesen der Freiheit, nicht etwa nach Erklärungen, die er anderwärts giebt, sondern nach dem Buche, was vor mir liegt.

„Die Freiheit im Sinne des unentschiedenen Schwankens . . . . ist nicht Leben, sondern Vorhof und Eingang zu wirklichem Leben. Endlich muss es doch einmal aus diesem Schwanken heraus zum Entschlusse und zum Handeln kommen; und erst jetzt beginnt das Leben. Nun erscheint auf den ersten Blick jeder Willensentschluss als Erstes, keineswegs als Zweites . . . . Aber es sind . . . . zwei Fälle möglich; entweder nämlich erscheint in ihm nur die Erscheinung abgetrennt vom Wesen, ... oder das Wesen tritt selbst erscheinend ein . . . . und zwar ist zu merken, *dass das Wesen nur in einem Willensentschlusse zur Erscheinung werden kann,* wiewohl umgekehrt es Willensentschlüsse geben kann, in denen *keinesweges das Wesen,* sondern nur *die blosse Erscheinung* heraustritt.“ [a. a. O. S. 369.]

Wie? möchte Jemand fragen, blosse Erscheinung tritt heraus, und zwar in einem Willensentschluss? *Wer*, und *wem* erscheint sie denn? Wo ist ihr Object, wo ihr Subject? — Halten wir uns nicht dabei auf! Denn Fichte versichert uns sogleich weiter, die blosse Erscheinung sei fähig selbst zu erscheinen. Eine solche Erscheinung der zweiten Potenz aber sei unabänderlich bestimmt, und nothwendig also, wie sie eben ausfällt. Hiebei vermisse ich nun zunächst Erscheinungen der dritten, vierten Potenz, und so ferner; in welchen vermuthlich die Nothwendigkeit noch um vieles nothwendiger werden würde. Dann aber fällt mir ein, dass jede Potenz immer noch von ihrer Wurzel abhängt, und daher das Wesen unausweichlich die Schuld aller Erscheinungen, auch solcher, die es losgelassen hat, wird tragen müssen. Jedoch auch dies sei dahingestellt; ja es mag meinethalben (für jetzt wenigstens) in der freien Handlung noch ein

Mehr, als das aus dem Ganzen der Erscheinungen Erklärbare enthalten sein, und dieses Mehr mag auch so sichtbar werden, als man verlangt und vorgiebt: was beginnt nun mit dem Allen der Erzieher? — Wer an ein festes, beharrliches, und todtes Sein glaubt, (sagt Fichte,) der glaubt daran, weil er in sich selbst todt ist; und nachdem er einmal todt ist, wird diese Ausländerei, (erinnern wir uns an die deutsche Nation!) sich auch zeigen als Aufgeben aller Verbesserung unsrer Selbst oder Andrer. [a. a. O. S. 373.] Wie nun, wenn unser Zögling ein solcher ist, der also glaubt? Wenn er nicht zu den „ursprünglichen Menschen" gehört: was macht alsdann der Erzieher?

Antwort: *„Die Sittlichkeit ist ursprünglich, und vor aller Erziehung vorher, in allen menschlichen Kindern, die zur Welt geboren werden."* [a. a. O. S. 414.]

Und damit ja kein Zweifel übrig bleibe, dass es mit dieser gütigen, milden Beurtheilung des Menschengeschlechts Ernst sei, findet sich an mehrern Stellen die strengste Verwerfung der Lehre von der Erbsünde. „Was lässt sich von solcher Belehrung anders erwarten, als dass jeder Einzelne sich in seine Natur ergebe? Es ist eine abgeschmackte Verläumdung der menschlichen Natur, dass der Mensch als Sünder geboren werde." [a. a. O. S. 421.]

So wird dann auf einmal Alles leicht! Der Erzieher bestimmt den Willen seines Zöglings — wozu? dazu, dass er sei, was er ist; nämlich sittlich. Diejenigen, welche in sich selbst todt sind, belästigen den Erzieher nicht, denn — sie verschwanden und wurden nicht mehr gesehen, indem von der Erziehung die Rede anhub. Die Ausländer, die Völker der unlebendigen Sprachen, sollten ja nicht erzogen werden, sondern nur die deutsche Nation! Das mag die Zeit entschuldigen, worin jene Reden geschrieben wurden.

Der Erzieher also soll die deutsche Jugend *lassen wie sie ist?* Wozu denn jene hohen Verkündigungen einer neuen Erziehung? Dabei ist offenbar ein Widerstand, oder ein verderbendes Princip vorausgesetzt, welches abzuwehren dem Erzieher eine wenigstens negative Thätigkeit kosten wird. Wir fragen demnach zuerst: wo liegt denn das verderbende Princip? Und die Antwort wird uns nicht vorenthalten: „Der Mensch *lebt* sich zum Sünder und das bisherige menschliche Leben war in der Regel eine im steigenden Fortschritte begriffene Entwickelung der Sündhaftigkeit. Allenthalben, wo die Gesellschaft verdorben ist, muss dasselbe erfolgen. Nicht die Natur ist es, die uns verdirbt, diese erzeugt uns in Unschuld: die *Gesellschaft* ist's."

Wodurch verdarb denn wohl die Gesellschaft? — So wird jeder Theolog mit mir fragen. Und ich frage weiter: mit welcher Hoffnung wollte denn Fichte es wagen, aus der Jugend eine Gesellschaft zu bilden? meinte er wirklich, diese würde nicht verderben?

Aus Gründen, an welche Fichte nicht entfernt dachte, die Sie

aber in meiner Psychologie werden zu finden wissen, behaupte ich: dass jeder Haufen von Menschen, die in Conflict gerathen, seien sie alt oder jung, eine natürliche Neigung in sich trägt, in vier Klassen zu zerfallen: *Dienende, gemeine Freie, Angesehene,* und *Herrscher.*[4]

Beispielsweise wollen wir hier nur die Dienenden ins Auge fassen, und für jetzt nur in der Erfahrung. Da könnte ich, weil doch von der Jugend die Rede ist, an den alten Unfug des sogenannten *Pennalismus* erinnern. Oder, um von Zeitbegebenheiten zu reden, an den Unfug, welcher neuerlich oftmals von der niedrigsten arbeitenden Klasse ausging. Aber ganz nahe liegt mir das Unheil, was die Cholera eben kürzlich unter meinen Augen, und so auch in mehrern Städten und Ländern sichtbar gemacht hat. Da sie die niedrigste Klasse am härtesten traf, so hat sie auf Menschen, die man sonst in der Gesellschaft kaum zu bemerken pflegte, ein trauriges Licht geworfen; sie hat Einheit in diese Klasse gebracht, deren Mitglieder man sonst nur vereinzelt erblickt, weil sie am Gemeingeiste der Gesellschaft keinen Theil haben, so zahlreich sie auch in ihr vorhanden sind. Welche Einheit? Die eines gemeinsamen, aller Widerlegung trotzenden Vorurtheils: man wolle sie vergiften, aus dem Wege räumen; dazu seien die Aerzte angewiesen, befehligt, gedungen, bezahlt. Selbst solchen Aerzten, deren wohlthätiges Helfen die armen Leute aus langer Erfahrung kannten, — selbst den Geistlichen, den Beichtvätern trat dies Vorurtheil starr entgegen. Es kam zu den Waffen. Es musste Blut fliessen. Aber diejenigen, welche sich als freie Bürger im Staate fühlten, blieben von dem Wahne unberührt. So zeigte sich *eine* von den Scheidewänden, deren ich erwähnt habe. Wo liegt der Ursprung dieser unglücklichen Scheidewand? *Hatte Jemand sie absichtlich aufgebaut? Wünschte Jemand, sie in dieser furchtbaren Gestalt zu erblicken?* Nein. Aber ihr Grund liegt im psychologischen Mechanismus. Das zufällige Uebel hat sie nur zur Anschauung gebracht.

Ob nun Fichte in seiner Jugendgesellschaft die natürlichen Aristokraten und Herrscher dulden möchte, kann allenfalls in Frage gestellt werden; dass er aber die so eben nachgewiesene Scheidewand, welche die ganz Herabgedrückten hinter sich verbirgt, unmöglich dulden könnte, springt eben so gewiss in die Augen, als es gewiss ist, dass hiegegen jeder tüchtige Erzieher und Schulmann seine Kraft aufbietet; eine Kraft, die als ein Höheres, als ein *freies* moralisches Princip die Gesellschaft von dem *natürlichen* Uebel erlöset, in welches sie sonst schon bei ihrem Ursprunge hinein gerathen würde, und wodurch im Orient wirklich manche Staaten unheilbar sind verderbt worden. An die Sklaven, selbst bei Griechen und Römern, brauche ich hier nicht zu erinnern. Aber die Natur,

[4] *Psych. als Wissensch.* II, Einleitung *W.* VI, S. 31 f.; ferner *W.* II, S. 80 f.

wie wenig sie auch dem Uebel bei Erwachsenen vorbeugt, hat doch die Jugend dagegen geschützt, indem sie *keine* Jugendgesellschaft stiftet, sondern die Kinder den Eltern anvertraut. Und von Erziehungsanstalten fordert man allgemein, sie sollen die häusliche Gesellschaft möglichst nachahmen.

Welches war denn über diesen Punkt die Sprache des Idealismus? Schon oben führte ich die Worte an: „ein Gemeinwesen der Zöglinge, das seine genau bestimmte, in der *Natur der Dinge* gegründete, und von der *Vernunft* durchaus geforderte Verfassung habe.“

In der Natur der Dinge ist jener psychologische Mechanismus gegründet, der das Uebel erzeugt. In der Natur des Menschengeschlechts ist aber auch die Familie gegründet, welche die Kinder getrennt hält. Die Vernunft fordert, dass es hiebei sein Bewenden habe, und dass man die Gefahren grosser Gesellschaften von den Kindern möglichst fern halte. Sie will keine Verfassung für die Jugend. Die Erziehung ist ohnehin schwer genug; man braucht sie nicht noch mit künstlichen Hindernissen zu belasten.

Aber den Idealismus charakterisirt das Verkennen des psychologischen Mechanismus. Wenn er ihn nur nicht sieht, dann meint er, sei derselbe auch nicht vorhanden. Er construirt aus der Idee; wie die Wirklichkeit dazu passe, das fragt er nicht eher, als bis das Wirkliche ihm feindlich entgegentritt. Dann werden lange Reden über Sündhaftigkeit gehalten; und hinter der Rhetorik verbirgt sich die Unwissenheit. Man streitet mit Worten gegen Uebel, deren Quellen man nicht kennt, und welche durch die angegebenen Vorkehrungen nicht verhütet, sondern eben herbeigeführt werden würden.

Doch jener Zeitpunkt, da Fichte die deutsche Nation anredete, um sie zu begeistern, war nicht der gelegene Zeitpunkt, um sein früher gebildetes, aus bekannten geschichtlichen Anlässen leicht erklärbares System einer Revision zu unterwerfen.[5] In Zeiten der Noth tröstet man sich mit Idealen; und sie wirken wohlthätig wenigstens auf die, welche sich ihnen hingeben. Zur That kam es nicht, denn das Glück wendete sich, und zwar durch ein ganz anderes Thun. Möge nur nicht hinter dem Schleier, der unsre Zukunft deckt, eine erneuerte Noth verborgen sein, worin wir uns abermals müssten durch Worte und Gedanken zu trösten suchen! Jedenfalls wollen wir den hochherzigen deutschen Patriotismus in Ehren halten, der Fichte's Lehren und Reden belebte. Und da wir uns hier nicht ins Politische verlieren dürfen, so lassen Sie uns wenigstens von seiner pädagogischen Ansicht die bessere Seite aufsuchen.

Wo es darauf ankommt, das *unmittelbar* sittliche Streben in

---

[5] Vgl. Herbart's Vortrag *Ueber Fichte's Ansicht der Weltgeschichte* 1814, W. XII, S. 247 f.

kräftigen Worten zu beschreiben, da finden wir den Idealismus weit mehr in seiner rechten Sphäre, als dort, wo die *Veranstaltungen* zur sittlichen Wirksamkeit im zeitlichen Handeln den Gegenstand der Frage ausmachen. Gern hören wir Fichte'n reden von dem Triebe nach Achtung, als der reinsten Gestalt, worin das Sittliche schon beim Kinde hervortrete. Gern lassen wir uns von ihm einschärfen, dass, in der Behandlung des Kindes kein Eigennutz hervortreten, kein Verlust, den etwa dessen Unvorsichtigkeit uns zufügt, hart geahndet werden solle. Unbedenklich räumen wir ihm ein, dass, wo Bestrafung von keiner Scham begleitet wird, es mit der Erziehung zu Ende geht. Am schönsten, wenn auch nicht allgemein richtig, ist seine Beschreibung der Kindlichkeit. „Das Kind geht aus von unbedingter Achtung für die erwachsene Menschheit ausser sich... an ihrer wirklichen Achtung nimmt es ab, inwiefern es auch sich selbst achten dürfe. Dieses Sichvertrauen auf einen fremden, und ausser uns befindlichen Maassstab der Selbstachtung ist der eigenthümliche Grundzug der Kindheit und Unmündigkeit, auf dessen Vorhandensein ganz allein die Möglichkeit aller Belehrung und aller Erziehung der nachwachsenden Jugend zu vollendeten Menschen sich gründet. Der mündige Mensch hat den Maassstab seiner Selbstschätzung in ihm selber, und will von Andern geachtet sein, nur inwiefern sie selbst erst seiner Achtung sich würdig gemacht haben; und bei ihm nimmt dieser Trieb die Gestalt des Verlangens an, Andre achten zu können, und Achtungswürdiges ausser sich hervorzubringen. . . . . Diesen Grundzug der Mündigkeit nun soll der Erzieher darstellen, so wie auf den erstern bei dem Zöglinge sicher zu rechnen ist.“ [a. a. O. S. 416.]

Sicher? — Nein; das bestätigt die Erfahrung nicht. Nur soviel bestätigt sie, dass da, wo die beschriebene Gesinnung des Zöglings sich entweder gleich Anfangs vorfindet, oder wo sie doch früher oder später gewonnen wird, von diesem Punkte an das Geschäft der Erziehung leicht und glücklich von statten geht. Ein erstes, vorläufiges Ziel ist also hiemit richtig aufgesteckt, welches zu erreichen die Sorge des Erziehers sein muss. Ein Ziel, das gleichwohl niemals dann erreicht wird, wenn einmal eine jugendliche Menge begonnen hat, ihrem Gesammturtheil mehr zu trauen, als dem Urtheil des ihr fern stehenden Erwachsenen. Und selbst den besten, einzeln stehenden Zögling dünkt oft genug das Urtheil des Erziehers, wenn nicht falsch, so doch zu stark, zu hart, zu streng. Abgesehen davon, dass kein Erzieher vollkommen ist, dass also der Zögling in einzelnen Fällen sich ein richtig abweichendes eignes Urtheil bildet, — abgesehen hievon ist zwischen dem nothwendigen Ernst des Erziehers und dem Leichtsinn der Jugend eine weite Distanz, die durch kein, noch so grosses Vertrauen ganz ausgefüllt wird. Und in der Erfahrung sind Fälle genug vorgekommen, wo ein Knabe, ja ein noch sehr junges Kind, eine Art von Stolz darin setzt, unartig sein

zu können. Wäre Fichte's Behauptung allgemein wahr: woher käme es denn, dass selbst Kinder, die man noch zu den guten zählen muss, dennoch eine Freude darin finden, zuweilen allein zu sein, um thun zu können, was ihnen unter Aufsicht nicht gestattet wird? Manches wird verboten, und muss verboten werden, was dennoch heimlich geschieht. Ein so reines pädagogisches Verhältniss, worin dergleichen gar nicht vorkäme, gehört zu den seltenen Ausnahmen; und diese setzen ein Zartgefühl, ein frühes geistiges Leben voraus, dessen nur glückliche Naturen fähig sind. Dergestalt sind wir genöthigt, auch hier dem Idealisten zu widersprechen, wo wir ihm gern beistimmen möchten.

Dem Idealisten? War denn Fichte wirklich Idealist, als er das Vorstehende schrieb? Oder schob sich ein fremder Gedanke ein, welchen das System selbst, nach strenger Consequenz, wird ausscheiden müssen? — Diese Frage wird Sie vielleicht näher berühren als das Vorhergehende. Denn mir fällt Ihr *„durchaus fremder Vorfahr im Amte“* dabei ein; Sie werden bald sehen wie das zugeht.

Nach strengem Idealismus ist der Zögling eine blosse Erscheinung, ein Nicht-Ich für den Erzieher; ohne alle Realität, ausser in wiefern der Erzieher einen solchen Zögling in sich setzt. Oder auch umgekehrt: dem Zögling ist sein Mentor eine blosse Erscheinung; ein Nicht-Ich, ohne alle Realität, ausser in wiefern das Ich des Zöglings jenes Nicht-Ich in sich setzt.[6] Diesen Idealismus dürfen wir von Fichte keinesweges fordern. Er hatte ihn längst verlassen, bevor an unsre Reden gedacht wurde. Wir müssen hier gemäss dem zuvor angeführten fichte'schen Dogma voraussetzen: das Wesen trete in beide Willensentschlüsse ein, sowohl in den des Einen, *zu erziehen*, als in den entsprechenden des Andern, *sich erziehen zu lassen.* Denn mit Willensentschlüssen, in denen die blosse Erscheinung heraustritt, abgetrennt vom Wesen, könnten wir in guter Erziehung nichts anfangen.

Allein sehen Sie nun, was mir begegnet. Traue ich dem Zögling einen ächten Willensentschluss zu, sich erziehen zu lassen, so wird er mir gleichsam vor Augen so gross, so männlich, so mündig, dass er bald keine Erziehung mehr braucht. Gehe ich rückwärts in seine Kindheit, so finde ich keine ächten Willensentschlüsse, also nichts, worin das Wesen — nach obiger Vorschrift — hervortreten könnte. Ja bei der Geburt grenzt der Zögling so nahe an die blossen Naturdinge, dass durchaus Zwischenglieder nöthig werden, wenn wir nicht in die bekannte Erstorbenheit der Naturphilosophie verfallen wollen. Diese Zwischenglieder sind am natürlichsten die Eltern. Sie denken in die Erscheinung, welche sie ihr Kind nennen, eine künftige Vernunft hinein, lange vorher ehe eine solche wirklich darin ist; — womit ich denn, beiläufig gesagt, auch

---

[6] *Päd. Schr.* I, S. 267* und *Rel.* S. 220.

auf meinem Standpunkte sehr wohl zufrieden und völlig einverstanden bin. Blieben wir nun stehen bei der Erziehung der ersten paar Jahre, so möchte uns keine auffallende Schwierigkeit begegnen. Allein jener Trieb nach Achtung, jene Kindlichkeit, die schon ein Gewissen, wenn auch ausser sich, hat, [a. a. O. S. 420] — das Alles mahnt uns an den Knaben, der längst darüber hinaus ist, von sich in der dritten Person zu reden. Das Ich ist in ihm; er weiss von Sich. Wie machen wir es nun, dass er sein Gewissen, und den Maassstab seines Werthes dennoch ausser sich habe? Etwa so, wie das idealistische Ich Stein und Holz und überhaupt die Sinnenwelt ausser sich setzt? Gehört denn das Gewissen auch in diese Klasse der gemeinen Dinge? Gesetzt, dem sei also: dennoch will es mir nun immer noch nicht gelingen, das Fehlende in dem eigentlichen Ich des Zöglings gerade *in den Erzieher* hineinzubringen; vollends da es unbestimmt bleiben muss, wer der Erzieher sei? ob der Vater, oder ein angenommener Erziehungsgehülfe, oder beim Autodidakten ein Buch, oder bei dem wild herangewachsenen Jüngling eine Geliebte. Nehmen wir noch hinzu, dass schlechte Erziehung wohl eben so häufig ist als gute, und dass die Mehrzahl der Menschen eigentlich gar nicht merklich von diesem oder jenem erzogen wird, sondern statt aller Erziehung eine Menge von Einwirkungen theilweise annimmt oder abstösst: so wird das Ich des Zöglings, der den Maassstab seiner Selbstachtung ausser sich bald *hier* bald *dort* hat, und ihn vielleicht bis ins späteste Alter noch an Erinnerungen irgend einer frühern Autorität heftet, — vor meinen Augen etwas so Buntes und Zufälliges, dass ich darauf willig Verzicht thue, in einem fremden Systeme consequent zu denken, und mich gern begnüge, nach eigner Ansicht den Anknüpfungspunkt der Ichheit in jedes Thun und in jede Hingebung ohne Mühe verlegen, — oder besser, ihn so vielfach annehmen zu können, als er sich darbietet.

Um kurz und ernst zu sagen, was ich denke: — der Begriff der Erziehung ist ein *gegebener*; keine idealistische Construction kann ihn erreichen, ohne in die gröbsten und offenbarsten Fehler zu gerathen. Das allein schon ist eine genügende Widerlegung des Idealismus in jeder Form, die er versuchen kann. Und eine von den wichtigsten Proben wahrer Metaphysik und Psychologie besteht gerade darin, dass sie das pädagogische Causalverhältniss begreiflich macht.

Fichte's pädagogische Ansicht, dass der gute, lenksame Zögling den Maassstab seiner Selbstschätzung nicht mit vollem Selbstvertrauen in sich sucht, sondern sich auf das Urtheil seines Erziehers stützt, bezeichnet richtig das Verhältniss zwischen diesem und jenem; aber *wäre das Ich des Zöglings, — oder überhaupt irgend ein Ich, anzusehen als ein Reales, und deshalb in sich Vollständiges, so würde ein so wichtiger Theil des Wissens von Sich, wie der, welcher liegt in dem Wissen vom eignen Werthe, niemals von dem eignen Ich ge-*

trennt, in eine andre Person können verlegt werden, sondern mit dem Selbstbewusstsein schlechthin verbunden sein und bleiben. Und dies ist um desto auffallender, da hierin die Jahre keinen wesentlichen Unterschied machen, vielmehr bei sehr vielen Individuen lebenslänglich der *Beichtvater* die Stelle des Erziehers behauptet: ohne dass man ihnen darum die Persönlichkeit absprechen darf. Die pädagogische Thatsache ist richtig; die Erklärung derselben nach idealistischen Ansichten ist unmöglich. Höchstens hätte nach diesen Ansichten der Zögling sich einen Erzieher eingebildet; er hätte sein eignes Gewissen in der Einbildung aus sich hinaus getragen. Aber er hat einen *wirklichen* Erzieher; und noch mehr! diesen wirklichen Erzieher hat er sehr nöthig.

Wäre es Ihnen vielleicht gefällig, hier einmal an Ihren oben erwähnten Einwurf zurückzudenken? Sie werden, glaube ich, Stoff zu einer interessanten Vergleichung antreffen. Wenn nach meiner Psychologie in einem Menschen mehrere Vorstellungsmassen sind, deren jede zu eigner Ausbildung gelangt; wenn alsdann eine derselben handelnd hervortritt, eine andre aber dieses Handeln appercipirt, und es lobt oder tadelt: dann, sagen Sie, kann keine Zurechnung stattfinden. Denn die appercipirende Vorstellungsmasse ist gleichsam eine fremde Person. Sie ist unschuldig. Jene erste, welche den Sitz des Handelns ausmachte, würde allein gelobt oder getadelt werden. Aber wo bleibt nun die Person, welche Sich, das heisst, ihr eignes Ich beurtheilt? *Keine der beiden Vorstellungsmassen ist das Ich,* also ist Niemand da, welchen die Zurechnung träfe; folglich müsste es keine Zurechnung geben, was absurd ist. Diesen Einwurf erläuternd, fragen Sie, ob denn Jemand sich das anrechnen werde, was ein ihm durchaus fremder Vorfahre in der Amtsführung verbrochen hat?

Bevor ich mich zur Antwort anschicke, lassen Sie uns doch jene Beschreibung des Zöglings nach Fichte'n zurückrufen. Dieser, und eben so alle erwachsenen Beichtkinder, oder die, ihnen ähnlich, einen Gewissensrath ausser sich haben, stellen uns das in der Wirklichkeit dar, was jene beiden Vorstellungsmassen Bedenkliches hatten. Wenn der Sohn einen Fehltritt begeht, so tadelt ihn der Vater. Aber dabei bleibt es nicht. Der Sohn schämt sich: — weshalb? Etwa deshalb, weil er den Tadel anerkennt? Vielleicht! Doch das ist nach Fichte'n nicht die Hauptsache beim Zögling als solchem. Denn er hat den Maassstab seiner Selbstschätzung *ausser sich.* Also ausser ihm liegt der Tadel, der ihn verwundet! Wollen wir das etwa leugnen? Die pädagogische Erfahrung sagt wirklich, dass man den Kindern beinahe Alles, was man will, zur Ehre und zur Schande machen kann. Woher kämen auch sonst so viele thörichte Ehrenpunkte, die im gemeinen Leben Schaden genug anrichten? Man hat sie erkünstelt. Die Möglichkeit eines solchen Erkünstelns gehört zu den leidigen psychologischen Wahrheiten, die man gern

— nicht einräumt, und die dennoch wahr sind. Lob und Tadel wirken auf die Menschen, auch wenn sie selbst kein Urtheil über sich fällen, und selbst ohne Rücksicht auf Nutzen oder Schaden. Sie haben wirklich ein Gewissen ausser ihrem Ich; und zwar ein solches, wie man es ihnen macht und giebt, schlecht oder gut.

Das ist das Erste; aber auch ein Zweites dürfen wir nicht vergessen. Wenn der Sohn einen Fehltritt beging, so schämt sich des Sohnes auch der Vater. Giebt er sich Rechenschaft davon? Vielleicht! Denn er hätte durch bessere Erziehung bessere Früchte erzeugen sollen. Aber das passt nicht immer. Sein Gewissen sagt ihm oft, er habe Alles gethan was er vermochte. Und dennoch *schämt* sich der Vater. Noch mehr! Des Bruders schämt sich der Bruder. Nicht bloss der ältere, der ein Beispiel geben sollte, sondern auch der jüngere. Auch die Schwester schämt sich. Die ganze Familie zieht sich's zu Gemüthe. Ja die ruhigen Bürger im Staate schämen sich, wenn die Truppen feige waren. So dehnt sich die Zurechnung aus ins Unbestimmte, weit hinweg über das individuelle Ich.

Aber, sagen Sie, der Nachfolger schämt sich nicht dessen, was der durchaus fremde Vorgänger verbrach. Also giebt es einen solchen *durchaus fremden!* Daran erkenne ich, (wenn Sie das ernstlich meinen,) den Realisten. Der Idealist hätte gesagt: *humani nihil a me alienum puto;* denn die Menschheit ist Eins. Alle Menschen müssen sich dessen schämen, was irgend Einer verbrach. Ja die Consequenz fordert durchaus, dass man sich auch derjenigen Sünden schäme, die im Monde und auf dem Jupiter begangen werden. Denn — wie ungelegen immerhin diese Erinnerung sein möchte — *das Wesen ist es, welches in den Willensentschlüssen heraustritt.* Oder wollen Sie den Mond und den Jupiter sammt deren Bewohnern etwa geradezu unter die Erscheinungen der zweiten Potenz rechnen? — Doch Ihnen darf ich nicht zumuthen, Fichte's Lehre zu vertreten. Sie räumen im Gegentheil mir ein, dass, wo Zurechnung in Frage kommt, recht füglich Einer dem Andern durchaus fremd sein könne; womit denn die *versuchte* Zurechnung verneint und *abgewiesen* ist. Allein zugleich geben Sie zu verstehen, dass sich dies Fremdsein *nicht überall* vorfinde; und so dürfte ich fast glauben, wir wären einander etwas näher gerückt.

Und worin näher? Darin, dass *die vorerwähnten beiden Vorstellungsmassen*, welche der Voraussetzung nach in *Einer* Seele sein sollen, *nicht nöthig haben, sich mit gegenseitig durchaus fremden Personen vergleichen zu lassen.* Sie stehn einander gewiss näher als Sohn und Vater, Zögling und Erzieher. Denn der weitläuftige, vielfach bedingte Process des Handelns und Beobachtens, des Sprechens und Verstehens, ohne welchen Zögling und Erzieher von einander nichts wissen würden, ist zwischen den mehrern Vorstellungsmassen einer und derselben menschlichen Seele in der Regel nicht nöthig.

In der Regel, sage ich, weil ausnahmsweise auch das Gegentheil vorkommt. Wenn der Geschäftsmann sich etwas aufzeichnet, wenn der Reisende sein Tagebuch führt: so leitet er eine Correspondenz mit sich selbst ein, die ihren Weg durch die Sprache nimmt. Allein in den Fällen, wo das Gewissen laut spricht, geht die Schamröthe dem Selbstgespräche voran, zum Zeichen, dass eine Vorstellungsmasse schon weit früher die andre verstanden hatte, bevor der Tadel zum Worte kommt. — Alle diese Weitläuftigkeit sollte wohl entbehrlich sein; denn vom *Verschmelzen* der Vorstellungsmassen, so weit sie irgend können, ist am gehörigen Orte gesprochen; *dies Verschmelzen aber, so weit es reicht, hebt alle Vielheit und Sonderung auf; es stellt sich in ihm die Einheit der Seele dar.*

Und mit ihm kommt die Einheit des Ich; nämlich beim Gesunden und Besonnenen. Täuschen wir uns aber ja nicht über diesen Punkt! Denn aller Angewöhnung an das idealistische Ich zum Trotze, kennt schon längst die Psychologie Zustände genug, in welchen das Ich *nicht* vollkommen Eins ist; und sie verfehlen auch nicht, die Zurechnung zu begrenzen. Doch mit Wahnsinn, Rausch, Nachtwandeln und dergl. will ich Sie nicht aufhalten. Die Ichheit erzeugt sich fort und fort; sich sammelnd wächst sie, und als ein wachsender Faden durchläuft sie theils die Lebenszeit, theils den Reichthum der Gedanken, theils Pläne und Maximen; doch sucht sie auch oft mühsam genug sich selbst in den verschiedenen Vorstellungsmassen; und klagt, bei weitem nicht ganz, und nicht von selbst mit sich Eins zu sein. Diese Klage erschallt bald aus der einen, bald aus der andern Vorstellungsmasse; denn das Ich ist vieltönend, und vielbedürfend, und vielfordernd an sich selbst, und keinesweges stets einerlei Wissen und Wollen von sich.[7]

---

[7] W. V, S. 165. „Eine durchgreifende, in allem Thun und Lassen gleichförmige, für die untergeordneten Interessen und Wünsche möglichst schonende, echt sittliche Selbstbeherrschung ist ein Ideal, welches man mit dem Namen eines *psychischen Organismus* belegen kann. Denn es gehört dazu eine solche Verknüpfung und Subordination der Vorstellungen, welche nicht nur in den kleinsten wie in den grössten Verbindungen durchaus zweckmässig, sondern auch fähig sei, alle neu hinzukommenden äussern Eindrücke sich zweckmässig anzueignen. Dies ist das Ziel der Erziehung und der Selbstbildung. Wie nahe der Mensch diesem Ziele kommen könne, lässt sich im Allgemeinen nicht bestimmen, und eben desshalb ist das Streben dahin unbegrenzt. Wie nun die Kraft der Selbstbeherrschung niemals das Werk eines Augenblicks, vielmehr ein Resultat des ganzen verflossenen Lebens ist, so kann auch nicht jede Zeit des Lebens in Ansehung derselben gleich entscheidend sein. Ein bedeutender Vorrath von Gedanken und Gefühlen, der keine verhältnissmässig grossen Zusätze mehr zu erwarten hat, muss erst vorhanden sein, ehe eine so durchgreifende Sammlung des Gemüths statthaben kann, dass der Mensch mit Erfolg über sich selbst im allgemeinen zu beschliessen vermöchte. Dann aber, wenn diese Bedingung erfüllt ist (in der Regel am Ende der Erziehungsjahre), ist es Zeit zu der tiefsten Besinnung, zu der umfassendsten praktischen Ueberlegung. Denn von der Innigkeit der Verbindung, welche die Vorstellungen nun eingehen,

Sind diese Sätze etwa neu? — Der Idealismus machte sie neu; denn er verkannte sie. Und die alte Psychologie der Seelenvermögen erlaubte ihm das; denn sie unterschied zwar die Substanz der Seele vom Ich, aber nur als Substanz und Accidens; sie begnügte sich, die Accidenzen nur gerade hineinzuschütten in die Substanz. Dadurch wurde die Seele verdächtig. Doch nichts weiter davon! Im Vorigen kam es bloss darauf an, zu begreifen, dass sich *das Ich* tadelt oder lobt, *indem eine Vorstellungsmasse die andre beurtheilt.* Nun erzeugt freilich nicht das Ich die Vorstellungsmassen, wohl aber wird es selbst in jeder von ihnen vielfach und fortwährend erzeugt; ja die Zurechnung ist grossentheils selbst der Actus dieser Erzeugung, Verknüpfung, Verschmelzung. „Habe ich das gethan und gesagt?" Ja, ruft man ihm zu, *du bist Schuld durch dein Thun und Lassen.* So setzt man ihm sein Ich aus Theilen zusammen, wenn eine mühsame Erinnerung nicht von selbst das Einzelne aus verschiedenen Vorstellungsmassen vollständig genug verbunden hatte.

Ein andermal hört man Viele zugleich rufen: „Haben Wir das gethan?" *Ja,* lautet die Antwort, *ihr seid Schuld, alle zusammen; denn jeder von euch that Etwas dabei, und jeder von euch hätte die Andern zurückhalten sollen.* — Da kommt das Wir und das Ihr zum Vorschein, wo Viele sich gemeinschaftlich zurechnen, was — bald Einer von Allen, — bald Alle wie Eine Person, gethan oder gelassen haben.

Der Kreis dieses Wir und Ihr bestimmt sich höchst zufällig, und verändert, vergrössert, verkleinert sich nach den Umständen. Keine Möglichkeit ist hier, ein idealistisches Ich zum Grunde zu legen. Gäbe es *erst* ein Ich, und *dann* Vorstellungen des Ich, so wäre sein Pluralis, das *Wir*, durchaus undenkbar. Es entsteht geradezu *aus* den Vorstellungen, die jeder im Kreise der Andern sich bildet. Und eben so entsteht das Ich, obgleich, wegen der Einheit der Seele, um sehr Vieles fester und bestimmter als das Wir und das Ihr.

Die Zurechnung steht fest. Darauf baueten Sie, indem Sie mir wegen der verschiedenen Vorstellungsmassen Einwendungen machten. Aber auch meinerseits baue ich darauf, indem ich darauf dringe, dass es nicht nur eine Zurechnung giebt zum Ich, sondern auch zum Wir; und zwar zu einem solchen Wir, welchem schlechterdings keine ursprüngliche und *zugleich seinen Kreis begrenzende* Einheit, als *reales Princip,* zum Grunde liegen kann.

Das Ich ist kein reales Princip. Beim reifen Manne zwar ist

---

von der genauen Kunde über seine innersten Wünsche, welche der Mensch nun erlangt, von der rechten Stellung in der Aussenwelt, die er jetzt sich selbst bereitet, hängt sowohl die Stärke als die Richtigkeit der Führung ab, die er fortan sich geben wird, und eben davon hängt auch die rechte Aufnahme alles Neuen ab, welches der Lauf des Lebens noch ferner herbeiführen wird."

es ein mächtiger Strom. Aber im Kinde floss dieser Strom aus tausend Bächen zusammen, welche mit sich führen, was die Umgegend darbot. Und deshalb ist Erziehung die Bedingung der Humanität.

Jetzt sei das Ich bei Seite gesetzt; aber von dem Wir ist noch ein Wort zu reden; denn seine Construction kommt bei der Erziehung gar sehr in Betracht.[8] Und Fichte, in seinem jugendlichen Gemeinwesen, hätte darauf stossen müssen. Der Zusammenhang mit dem Obigen wird hier von selbst einleuchten.

Das Wir ist das vergrösserte Ich; und es zeigt dessen Veränderlichkeit nach vergrössertem Maassstabe. Weit schwerer noch als das Ich gelangt das Wir zu einem bestimmten, vollends zu einem edeln Charakter.

Zwar fehlt der Ausdruck Wir in keines Menschen Sprache ganz und gar. Denn jeder hat irgend Etwas mit andern gemeinschaftlich gethan und gelitten. Aber vergleicht man die Energie, womit verschiedene Menschen das Wir aussprechen, so findet man die mannigfaltigsten Abstufungen. Nicht bei dem Herrscher, der von sich in der Mehrzahl redet; noch weniger bei dem Schriftsteller, der nur deshalb das Wir gebraucht, weil er gar keine bestimmte Person anzeigen will, erwartet man die eigentliche Bedeutung des Wir; aber es ist schlimm, wenn sie auch in der Gesellschaft nicht überall hervortritt; und eben so schlimm, wenn sie streitende Parteien in der Gesellschaft anzeigt. Erinnern wir uns jetzt nochmals jener vier Abtheilungen, welche der psychische Mechanismus, sich selbst überlassen, von keinem höhern Geiste geleitet, in der Gesellschaft her-

---

[8] Vgl. *Lehrbuch zur Psych.* II. Aufl. 1834. *W.* V, S. 140: „Von der grössten moralischen und überhaupt praktischen Wichtigkeit ist die Vorstellung des *Wir*, welche auf der Voraussetzung gemeinschaftlicher Empfindung und Auffassung beruhet. Dem eigentlichen Egoismus giebt sie ein natürliches Gegengewicht; auch ist sie natürlich, denn kein Mensch weiss eigentlich, wer er ganz allein sein würde. In dem Kreise des *Wir* erzeugt sich, während er in ein mehrfaches Ich aufgelöst wird, die Rechtlichkeit und der Ehrtrieb. Aber dem Wir stellt sich ein Ihr und Sie entgegen mit allen Uebeln des Cpororationsgeistes.“ In den Aphorismen zur Psychologie heisst es *W.* VII, S. 671: „*Ich* und *Wir*. Von dem Verhältnisse zwischen beiden hängt die moralische Bildung grösstentheils ab. Namentlich der sogenannte Ehrtrieb, wenn er rechter Art ist, entspringt aus dem *Wir*. Der Stolz aber aus dem Ich. Der Hochmuth aus dem Nicht-ich. — Wahre Ehre soll nicht gewonnen, sie soll nur nicht verloren werden. Sie ist also schon da, ehe sie gesucht, ja ehe nur an sie gedacht wurde. Das Ich soll nur nicht aus dem Wir herausgeworfen werden.“ S. 668: „Die Ichheit hat eine auffallende Beziehung zur Rechtlichkeit. Wo sich diese ausbilden soll, da muss Einer sich in die Ansprüche Vieler, in das Ich eines Jeden versetzen. Sonst schwebt der Knabe zwischen den Extremen des *ungeschiedenen Wir*, der Theilnahme und später des Wohlwollens und zwischen dem feindseligen Abstossen Anderer, die den Vortheil und Genuss an sich reissen könnten, den man für sich begehrt. Es ist dabei ein sehr allgemeines Unglück, dass so oft einer sich in die Andern hineinzuversetzen glaubt, wirklich aber sich in die Andern nicht finden kann.“ S. unten Nr. XXI, Anhang am Ende.

vorbringt. Jene Unglücklichen, welche die Cholera in Harnisch brachte gegen Aerzte und Behörden, weil sie von der wohlthätigen Absicht beider nichts begriffen, sprachen auf einmal das Wir mit einer Energie, von der sie bis dahin nichts wussten; denn jetzt hatten sie sich zusammengerottet, und meinten bewaffnet durchzudringen. Bald kehrte ihr voriger Zustand zurück; das Wir verschwand; das demüthige Ich trat wieder an seinen Platz: denn diese Leute sind in der Regel froh, wenn sie als Clienten irgend einem Patron sich anhängen können, sonst stehn sie einzeln und verlassen. Das Gegenstück zu ihrem demüthigen Ich zeigt uns der Angesehene, und sein vornehmes Ich. Er braucht sich nicht anzuschliessen. Die conventionelle Höflichkeit bezeichnet weite Distanzen verschiedener Rangstufen in den Gesellschaften der Angesehenen. Wo denn hat das eigentliche Wir seinen wahren Sitz? Natürlich nur in der Klasse des Mittelstandes, der längst als der dritte Stand pflegt gezählt zu werden, und zugleich als der unterste, weil die vierte Klasse gar nichts dauerhaft Vereinigtes, keinen Stand, in der Gesellschaft bilden kann.

Welche politische Betrachtungen sich hieran knüpfen, das ist bekannt genug. Aber dass dieselben nicht bloss in die Pädagogik, sondern bis in die Psychologie zurückgreifen, dies scheint wenig bemerkt zu sein. Und doch ist es nicht anders. Das Wir zeigt den Gemeingeist an; die Untersuchung des Gemeingeistes, nach seinem Ursprunge, seiner Beschränkung, seiner möglichen Ausartung, ist eine Untersuchung über das Wir, theils im Gegensatz, theils in Verbindung mit dem Ich. Die Politik hat nicht bloss ihre Ultras, sondern auch ihre Gemässigten; unter diesen besitzt sie manchen ruhigen Denker, und es ist zu hoffen, dass ein solcher irgend einmal den angegebenen Faden rückwärts bis in die Psychologie verfolgen wird.[9]

---

[9] Den Gegenstand behandelt Herbart in dem Vortrage *Ueber Menschenkenntniss in ihrem Verhältniss zu den politischen Meinungen* 1821, und dem etwa gleichzeitigen Aufsatze *Ueber einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft*, *W.* IX, S. 179 f. u. 199 f.

XX.

RECENSIONEN
ÜBER PÄDAGOGISCHE SCHRIFTEN.

1827—1838.

Vorbemerkungen.

Wiewohl Herbart auf seine Recensionen, deren er besonders in den Jahren 1822—1832 eine grosse Anzahl schrieb, nur geringes Gewicht legte — er nennt sie *Rel.* S. 211 „Eintagsfliegen“, die man nicht zu haschen brauche — so haben dieselben doch dadurch Interesse, dass sie einen Beitrag zur Kenntniss seiner Stellung zur Literatur der Zeit geben. In das Gebiet der Pädagogik fallen die wenigsten derselben und nur eine ausführliche, welche die Schwarzische Erziehungslehre zum Gegenstande hat. Von den hier folgenden Recensionen erschien Nr. I in der *Jen. Allg. Lit. Ztg.* 1827, Nr. 11; Nr. II, III und IV in der *Hall. Allg. Lit. Ztg.* 1832, Nr. 21—24 und 150, 151; Nr. V und VI in den *Gött. Gel. Anz.* 1835, Nr. 70, und 1837, Nr. 152; Nr. VII in Brzoska's *Centralbibliothek für Pädagogik* 1838, Nr. 5.

Herbart's Urtheil über andre pädagogische Erscheinungen der Zeit sind wir aus gelegentlichen Aeusserungen zu entnehmen angewiesen; so werden erwähnt: Jean Paul's *Levana W.* IX, S. 357 f.; vgl. *Päd. Schr.* I, S. 477, Anm. 107; Graser's *Divinitätslehre*, *Päd. Schr.* I, S. 328; Niethammer's *Streit der Phil. und Hum.*, das. S. 569 und oben 146; Lancaster's Methode *W.* X, S. 239; vgl. *Päd. Schr.* I, S. XXVII; Wissmayr's Plan oben S. 146.

Eine ehrende Erwähnung finden bei Herbart die Bestrebungen Fellenberg's, von dessen Institut er durch seinen Freund K. G. Griepenkerl (s. unten Nr. XXI, Vorbem.), welcher um 1810 daselbst Lehrer war, nähere Kenntniss erhielt. Die Worte stehen am Schlusse der Recension von Schopenhauer's *Die Welt als Wille und Vorstellung*, *W.* XII, S. 390 und mögen hier ihren Platz finden: „Es ist längst bemerkt, dass die physischen Leiden der Menschen sehr erträglich sind, das eigentliche Unglück in den geselligen Verhältnissen liegt und diese als eine Aufgabe betrachtet werden müssen, deren Lösung die Pflicht der gesammten Menschheit ist. Es ist eben so leicht zu bemerken, wie wenig im Grunde dazu gehört, einen Haufen von Menschen so zu leiten, dass bei ihm die Fröhlichkeit neben der Gesundheit einheimisch sei. Recensent hatte schon oft den Menschen unter dem Bilde eines rankenden Gewächses gedacht; neulich wurde ihm die Vergleichung noch auffallender, da er in einem Garten die Folgen eines Versehens bemerkte; es waren nämlich Bohnen auf ein Beet gepflanzt, wo man nicht füglich Stangen setzen konnte, weil sie die Aussicht würden versperrt haben.

Was geschieht? Die Bohnen wachsen kräftig aus der Erde; die Ranken steigen empor; sie neigen sich, begegnen, ergreifen einander und umschlingen sich; wie zu Stricken gedreht und unordentlich durch einander gewebt, fallen sie nieder; jetzt ist es um die meisten Blüthenknospen geschehen; nur wenige können ihre günstige Stellung benutzen und sich aus dem Laube herausstrecken zum Lichte; die wenigen Früchte senken sich und faulen am Boden. Wenn diese Bohnen Bewusstsein hätten, wie würden sie jammern über ihre hülflose Lage, über den unnützen, quälenden Lebenstrieb, den sie in sich fühlten; ihr letztes Rettungsmittel würden sie suchen — in der „Verneinung des Willens zum Leben". Aber ist ihre Lage durchaus ohne Hoffnung? Giebt es kein mögliches Complement ihrer Existenz? Was fehlt der Bohne? Eine dürre Stange reicht hin, die sie noch obendrein mit mehrern ihrer Nachbarn benutzen kann. Und was bedarf die Menschheit? Solche Männer braucht sie, die da verstehn, die Stange zu der Bohne zu stecken — Männer wie Fellenberg — nicht Philosophen aus Wolkenkukuksheim." —

Ueber Beneke's pädagogische Schriften hat sich Herbart nicht geäussert, doch liegen eingehende Recensionen der philosophischen Werke desselben Autors vor, *W.* XII, S. 415 f., 462 f., 628 f., aus denen das folgende Gesammturtheil ausgehoben sein möge. *W.* XII, S. 628: „Seine Schriften sind nicht historisch, nicht systematisch; seine Ausdrücke scheinen leicht verständlich; seine Manier hat etwas Anziehendes, und er hat einen gewissen Grad von Anerkennung seines Talents im Publikum erlangt. Mit einer beinahe imponirenden Gewandtheit bewegt er sich durch alle Höhen und Tiefen der Psychologie, der Metaphysik, der Ethik und Aesthetik; ja es fehlt nicht viel, dass er scheine auch sogar Naturphilosoph zu sein . . . Mit einem Worte, er will Allen Alles sein und zwar mit so wenigen Hülfsmitteln als nur möglich. Ist es etwan auf die Weise auch einem Lichtenberg, Lessing, Herder gelungen, dem grossen Kreise derer, die sich eben nicht sehr anstrengen mögen, den Mangel der eigentlichen Wissenschaft zu ersetzen? Doch wir wollen Herrn Beneke nicht mit Vergleichungen lästig fallen, die er ohne Zweifel nicht verlangt. Mag immerhin der Kreis, in dem er wirkt, kleiner, mag die belebende Wirkung, die von ihm ausgeht, geringer sein; mag es sich finden, dass er Vielen zu leicht, und noch weit Mehreren zu schwer ist, kurz mag sein Bestreben, ein recht allgemeiner Lehrer zu werden, verfehlt sein: es scheint dennoch, dass er bei Manchen Eingang findet, die ohne ihn noch flacher und in ihrem Nachdenken sorgloser sein würden. Und in diesem Falle verdient er durch das öffentliche Urtheil aufgemuntert zu werden. Denn bei aller deutschen Schreibsucht scheint es doch an Büchern zu fehlen, die sich mit Philosophie beschäftigen, ohne systematisch die Aussicht zu beschränken und polemisch und durch Parteilichkeit unbequem zu werden."

Recensionen.

I.

Die Schule. Elementarschule, Bürgerschule und Gymnasium in ihrer höheren Einheit und nothwendigen Trennung von Dr. A. L. Ohlert. Königsberg 1826.

Der Vf. beruft sich auf Nachdenken und eigene Erfahrung; dass er dazu berechtigt war, erhellet aus der Schrift selbst, er darf also Gehör zu finden erwarten, und wir können uns um so mehr mit einer kurzen Anzeige begnügen. Zwar gleich die erste Behauptung des Buches: der Schulunterricht sei jetzt besser, die künstliche Erziehung aber schlechter als sonst, möchte uns zu einer weitern Discussion fast auffordern. Der Vf. ist, laut der Dedication an Herrn *Diekmann* (Director der Domschule zu Königsberg, welchem die grösste Verehrung bezeigt wird) offenbar noch zu jung, als dass er aus *langer* Erfahrung reden und entfernte Zeiten vergleichen könnte, Rec. aber, dessen sehr bestimmte Erinnerung über den Anfang der französischen Revolution hinausgeht, hat das manierirte, verkünstelte Wesen der damaligen Erziehung in höheren Ständen, und die rohe Sorglosigkeit in den mittleren und unteren noch zu lebhaft im Gedächtniss, um nicht zu wissen, welche Wohlthat damals *Campe, Salzmann* u. s. w. dem Zeitalter erzeigten; eine Wohlthat, die noch fortdauert, obgleich sie von Manchen jetzt schlecht verdankt wird. Der Vf. knüpft an seine Meinung eine Besorgniss, welche sehr gegründet ist, diese nämlich, dass Eltern jetzt mit Hülfe pädagogischer Bücher und Theorien die Jugend beobachten und erziehen wollen, ohne des richtigen Gebrauchs der allgemeinen Sätze mächtig zu sein. Dennoch können die Eltern nur gegen zu grosses *Selbstvertrauen* gewarnt werden, nicht gegen die Bücher, denn ohne diese würden sie es noch schlechter machen als jetzt. — Der Vf. betrachtet nun das sechsfache Leben des Menschen in religiöser, sittlicher, berufsmässiger, geselliger, häuslicher und äusserlich-schicklicher Hinsicht; dafür soll die Erziehung vorbereiten. Aus der verlangten berufsmässigen Bildung wird die Verschiedenheit der Schulen abgeleitet. So kommt denn allerdings ganz richtig das Gymnasium als Schule des gelehrten *Standes* zum Vorschein, dessen Beruf die

Bekanntschaft mit der *Vergangenheit* erfordert. Daher, und aus keinem anderen Grunde, die Nothwendigkeit der alten Sprachen, die aus gelehrter Vorliebe bis auf den heutigen Tag so oft ganz unrichtig abgeleitet, und mit unhaltbaren, untergeschobenen Beweisen ohne irgend eine Nothwendigkeit vertheidigt wird, da jener Grund für sich allein vollkommen hinreicht. „Der Gelehrte (sagt der Vf.) empfängt die Ueberlieferungen der Väter und Urväter; und den Anfängen der Wissenschaften nachspürend, und die Grundlage des jetzigen Zustandes der Dinge aufsuchend, verfolgt er die Fäden, die sich durch alle Geschlechter bis zu seiner Zeit hinziehen, er sieht die Fortschritte und Rückschritte, die Abweichungen vom geraden Wege ebensowohl, als dessen richtige Befolgungen. So erkennt er die Bedingungen des Fortschreitens der Wissenschaft, wie der Menschheit; denn er sieht den Boden, auf welchem die Bäume wurzelten, die das Schiff des Staates und der Gesellschaft gebildet haben, die Klippen, an denen es Gefahr lief zerschellet zu werden, ja bisweilen wirklich Schaden litt, und den Hafen, wohin es gesteuert werden soll. Dazu bedarf der gelehrte Stand nothwendig jener Kenntniss; er würde ohne sie seine Hauptbedeutung verlieren.“ Nachdem dieses vom Geistlichen, vom Rechtsgelehrten, vom Philosophen und Arzte noch insbesondere gezeigt worden, folgt der Gegensatz der andern Stände gegen jenen. „Der Gelehrte bestimmt die Meinungen, leitet sie, und regiert so die Angelegenheiten der Menschheit (etwas stark hyperbolisch!), die andern lassen sich leiten, nehmen auf und wenden das Empfangene auf die *Gegenwart* an. Bürger, Handarbeiter bedürfen nicht der genauen Kenntniss der Vorzeit; die Ausübung ihrer Geschäfte beruhet nicht auf dem, was die Menschen früher dachten, glaubten, lehrten, da sich die Verhältnisse der Völker und Menschen geändert haben. Desshalb aber brauchen sie ganz andere Vorbereitungen als der Gelehrte. Die Sitten der *Lebenden*, die *gegenwärtigen* Verhältnisse der Völker und Staaten, dies ist das Element, worin sie sich ohne Missgriffe bewegen sollen. Dass sie nicht ein erträumtes, phantastisches Glück der Vorwelt wiederholen wollen, sondern als ruhige Bürger und friedliche Unterthanen, die bestehenden Verhältnisse auffassen, wie sie sind, und sich in dieselben fügen; dass sie einen richtigen Blick für das Jetzt haben, und diejenigen Kenntnisse besitzen, welche zum Verstehen und Ausüben der Fertigkeiten der einzelnen Fächer nothwendig sind, *das* soll die Vorbereitung für diese Stände bewirken, und danach sind auch die Unterrichtsmittel derselben zu bestimmen.“ Der Vf. ergänzt nun diese richtigen Betrachtungen durch eine andere, die vielleicht noch mehr Gewicht hätte bekommen sollen, nämlich durch Rücksicht auf die *zugemessene Zeit* zum Unterrichte, bei welcher in allen Fällen, wo nicht Besuch der Universität im Plane liegt, die gelehrte Bildung nur *Halbgelehrte* hervorbringt, ein unglückliches Geschlecht, das nirgends hinpasst, und welche wiederum die Elementarschulen, denen

die *kürzeste* Zeit gegönnt wird, absondert von den Bürgerschulen. „*Die nöthige Einheit der Schulen* (jeder Art) *verlangt durchaus, dass nur Ein Zweck, wenigstens Ein Hauptzweck durch dieselbe erreicht werden solle.*“ Der Vf. spricht weiterhin von „*Amphibial-Gymnasien* und *Amphibial-Bürgerschulen*“, er bekennt, bisweilen sei es nicht möglich, abgesonderte Gymnasien und Bürgerschulen einzurichten, und dann sei Etwas freilich besser als Nichts. Wir brauchen ihm dahin nicht zu folgen; die vorstehenden Proben mögen genügen. J. F. H.

II. III.

Erziehungslehre von F. H. Ch. Schwarz, Geh.KR. und Prof. zu Heidelberg. 3 Bände. Zweite durchaus umgearbeitete Auflage. Leipzig 1829.

System der Pädagogik von J. W. Wörlein, Hauptlehrer in Happurg. Erster Band: *Pädagogische Grundlehre.* Nürnberg 1830.

Niemeyer begann die Nachträge, welche er zuerst im Jahre 1806 seinem berühmten Erziehungswerke als dritten Theil hinzufügte, mit folgenden Worten: „Man *versteht* sich über eine Menge von Gegenständen, sobald man sie im gewöhnlichen Leben, ohne Rücksicht auf ein gewisses System behandelt, über die man sich immerfort *missversteht*, sobald man darüber zu philosophiren und zu speculiren anfängt. Gewiss ist dies auch häufig der Fall bei der Erziehung.“ Und wir dürfen hinzusetzen: die pädagogische Praxis ertheilt allen denen, die sich lange und anhaltend mit ihr beschäftigen, einen Schatz von gleichartigen, oder doch nahe ähnlichen Erfahrungen und Belehrungen, vermöge deren sie einen gemeinsamen Boden haben, auf dem sie stehen; wodurch es ihnen selbst bei sehr abweichenden Theorien wenigstens leichter sein muss, sich zu verständigen, als es ausserdem sein würde. Nicht aber bloss in Erfahrungen, sondern auch in ähnlichen Gesinnungen erkennen sich diejenigen, denen es mit der heiligen Sache der Erziehung redlicher Ernst ist. Heftiges Streiten ziemt sich nicht auf dem Felde der Erziehungslehre. Der Standpunkt des ächten Pädagogen ist so hoch, dass er alle Streitigkeiten auf den Feldern des Wissens und Forschens nur als ein Zusammenwirken für die Bestimmung der Menschheit, die mitten im Streite sich selbst erzieht und emporringt, kann gelten lassen. In solcher Meinung nun legt der Unterzeichnete die metaphysische Feder einstweilen bei Seite, und ergreift wiederum die älteste, die er vor langen Jahren geführt hat. Dies geschieht mit der angenehmen Wahrnehmung, welche ihm die vorliegenden Er-

ziehungswerke verschaffen, dass sein Name unter den deutschen Pädagogen noch nicht verschollen ist, daher keine neue Bekanntschaft braucht angeknüpft zu werden.

Bevor jedoch Hr. geh. KR. *Schwarz* uns in die Geschichte der Pädagogik, um die er sich so grosse und längst anerkannte Verdienste erworben hat, tiefer einführt, sei es erlaubt, einige Griffe in dieselbe zu thun, welche das Folgende erleichtern können. Zu einer Zeit, die uns jetzt glücklicherweise als lange verflossen vorkommt, — im Jahre 1807 — sprach *Fichte* in seinen, für ihn ruhmvollen, und selbst historisch merkwürdigen *Reden an die deutsche Nation*, Folgendes, fast im Beginn seines Vortrags, mit bestimmter Absicht, den Geist desselben zu bezeichnen: „Die Erziehung muss die wirkliche Lebensregung und Bewegung der Zöglinge, nach Regeln sicher und unfehlbar bilden und bestimmen. Wofern Jemand einwendet, *der Zögling habe freien Willen,* so antworte ich *(Fichte),* dass gerade in dem Rechnen auf einen freien Willen der erste Irrthum der bisherigen Erziehung, und das deutliche Bekenntniss ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit liege. Sie bekennt, dass sie den Willen, die eigentliche Grundwurzel des Menschen, zu bilden weder vermöge noch wolle oder begehre. Willst du über den Menschen etwas vermögen, so musst du *mehr thun* als ihn bloss *anreden,* — du musst ihn *machen,* ihn also machen, dass er gar nicht anders wollen könne, als du willst, dass er wolle.“ Und *Niemeyer,* sich auf Erfahrung stützend, sagt sanfter, doch deutlich, in dem oben angeführten Aufsatze: „*Es ward aus dem Erfolge gewiss*, dass eine Einwirkung des Menschen auf den Menschen, unbeschadet der Freiheit und Selbständigkeit des Vernunftwesens, möglich sei, welche zwar nie die Natur umschaffen oder vernichten, aber wohl die Art und den Grad der Ausbildung der natürlichen Anlagen und Kräfte bestimmen könne.“ Gehen wir weiter zurück bis auf *Rousseau,* (welchem, nebst *Locke,* in der Vorrede zu *Campe's* grossem Revisionswerke ausdrücklich der Ruhm des *Vorgängers* beigelegt wird, denn es heisst dort von Beiden: *sie machten Bahn, wir Andern folgten,*) so findet man, statt aller Erwähnung der Freiheit, eine dreifache Erziehung: durch die Natur, durch die Gegenstände und durch die Menschen; aus deren Vergleichung sich das Resultat ergiebt, dass nach der erstern, weil wir sie nicht in unserer Gewalt haben, sich die beiden andern Erziehungen richten müssen, damit in dem Erzogenen kein Widerspruch entstehe. „*Chacun de nous est formé par trois sortes de maîtres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient, est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même. Celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points, et tendent aux mêmes fins, va seul à son but, et vit conséquemment. Celui-là seul est bien élevé.* Diese, an das stoische ὁμολογουμένως ζῆν geknüpfte Erklärung wird jeden Pädagogen hinreichend an die ferneren Vorschriften *Rousseau's* erinnern, nach welchen an die Stelle aller

Willkür lediglich die Nothwendigkeit, und die unvermeidliche Ergebung in sie, treten soll. Wie sehr nun auch dies mit *Fichte's* obiger Forderung zu contrastiren scheint: so sieht man doch immer die *Bildsamkeit* des Zöglings vorausgesetzt, *ohne welche Voraussetzung kein Erzieher sein Werk angreifen kann.* Alsdann aber knüpft sich an dies erste Postulat bei allen Pädagogen die doppelte Frage: erstlich, wozu soll der Zögling gebildet werden? zweitens, durch welche Mittel? Das heisst, die Pädagogik ruft einerseits die *Ethik,* andererseits die *Psychologie* zu Hülfe. Nach den verschiedenen Meinungen, welche in diesen beiden Wissenschaften herrschen, kommen nun die verschiedensten Ansichten hervor; wiewohl oft die Verschiedenheit mehr in der Schulsprache jedes Zeitalters, als in der wirklichen Geistesrichtung der Pädagogen liegt; daher man sich leicht versucht finden kann, die Differenz grösser zu schätzen als sie ist. Durchgehends (schon vom *Platon* an gerechnet) sieht man die Pädagogen sich vorzugsweise gegen die auffallendsten Verkehrtheiten ihrer Zeit stemmen; denn gerade diese wollen sie durch bessere Erziehung gehoben wissen. Dabei aber nehmen sie, wie sie nun eben können, die Zeitphilosophie zu Hülfe. Zwar erinnern wir uns nicht, bei älteren Pädagogen die Behauptung gelesen zu haben, *„die Psychologie, als eigne Doctrin, müsse gänzlich wegfallen, und sie müsse künftig nur einen Abschnitt der Physiologie bilden“* (man sehe die zu Innsbruck herauskommende medicinisch-chirurgische Zeitung, 1. Bd. vom J. 1831, S. 46); allein was irgend an verschiedenen Meinungen zwischen diesem Extrem einerseits, und dem fichte'schen Idealismus oder auch der platonischen Ideenlehre und der leibnitz'schen Monadologie andrerseits in der Mitte liegen kann, das ist ohne Zweifel irgend einmal von Einfluss auf die Ansicht der Pädagogen gewesen; und heutiges Tages müssen wir darauf gefasst sein, auch einmal zur Abwechslung einen Physiologen als Erziehungslehrer auftreten zu sehen, der uns zeige, durch welche diätetische Mittel man vom Gehirn ausgehend, oder gar von den Nerven der Extremitäten und von den Lebensfunctionen der Haut anfangend, den Willen der Zöglinge so reguliren müsse, wie die obige Forderung *Fichte's* es vorschreibt. Die Folge solcher zum Erschrecken weit aus einander gehenden Theorien ist immer die, dass die Praktiker sich in ihren *Erfahrungskreis* zurückziehen, und die fremdartigen Ansprüche, welche draussen erschallen, nach Möglichkeit ignoriren. Nur kann der praktische Erzieher niemals *blosser* Empiriker werden; das verhindert die Natur seines Geschäfts. Hat er mit der Zeitphilosophie gebrochen, so sucht er seine Zuflucht nicht lediglich bei der Erfahrung, sondern zugleich bei der Religion.

Die Beziehung dieser Vorerinnerungen auf das berühmte Werk des Hrn. *Schwarz* würde von selbst klar sein, wenn Hr. Schw. auch nur in dem, sehr mässigen, Grade Empiriker wäre, wie *Niemeyer* es war. Allein solche Männer, die in der Pädagogik etwas Ausge-

zeichnetes leisten, werden immer wenigstens die *Gemächlichkeit* des blossen Empirismus als etwas ihrer kaum Würdiges betrachten. Von Hrn. Schw. sowohl als von demjenigen Vorgänger, dem er sich am liebsten anzuschliessen scheint, dem unvergesslichen Verfasser der *Levana*, (welcher sogar der ersten, mathematisch-psychologischen Abhandlung des Unterzeichneten[1] eine überraschende Aufmerksamkeit zuwendete,) ist es bekannt genug, mit welcher Sorgfalt er die philosophischen Systeme, deren Wechsel er erlebte, beobachtete und theilweise zu benutzen versucht hat. Wieviel er jedoch auch andererseits seinem Leser an empirischen Hülfsmitteln darbietet, dies wird aus dem Berichte über das Werk deutlich hervorgehn; so dass, von Gemächlichkeit weit entfernt, vielmehr ein äusserst vielseitiges Bemühen, die Pädagogik mit *jedem* möglichen Lichte zu erhellen, dem Werke zum Ruhme gereicht.

Die ersten beiden Bände (die zwar nur als Ein Band gezählt sind, aber doch zusammen die grössere Hälfte des Ganzen ausmachen,) beschäftigen sich mit der Geschichte der Erziehung. So ist in dieser umgearbeiteten Auflage, was früher das Letzte war, in den Vordergrund gestellt worden; ohne Zweifel desshalb, weil der Vf. in dieser empirischen Masse eine Stütze für seine Theorie gewinnen wollte. „Wir müssen erst sehen (sagt die Vorrede), was bis jetzt geschehen ist, und wie wir zu unserer Bildung gelangt sind, bevor wir erkennen, was wir zu thun haben, um unsere Kinder gut zu bilden und zu erziehen. Nach dieser Einrichtung wird auch Manches abgekürzt, indem in der Lehre selbst nur auf das *verwiesen* zu werden braucht, was sich in der Geschichte vorfindet.“ Hierauf folgt sogleich eine Erklärung in Ansehung des eigentlichen Lehrvortrags. „Der zweite Band soll nicht in strengem Sinne *System* heissen, denn das ist in einer solchen *Erfahrungswissenschaft* und Kunst nicht möglich, sondern bedurfte nur einer mehr wissenschaftlichen Eintheilung, welche das Einzelne möglichst an seinen rechten Ort stellt, und hiemit, zugleich *auf das in der Geschichte Angegebene sich beziehend*, kürzer wird als vorher, ohne gerade schwächer oder ärmer zu werden.“ Ungeachtet dieser Erklärungen wollen wir uns aber doch, zum Vortheile des Vfs., daran erinnern, dass er bei der ersten Ausarbeitung dieser Geschichte der Erziehung, sie nicht darauf eingerichtet hatte, an der Spitze des Ganzen stehend dem Hauptvortrage eine Stütze zu gewähren; denn wäre das Letztere ursprünglich beabsichtigt worden, so möchte wohl der Zuschnitt der Arbeit merklich anders ausgefallen sein. Es erzählt uns nämlich der erste Theil mancherlei Vorweltliches, Indisches, Chinesisches, Persisches u. s. w., was theils anderwärts her bekannt, theils wie natürlich höchst unvollständig ist, weil man eben nicht mehr davon weiss; ja dies geht grossentheils auch noch bei Griechen und Römern

[1] *Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre*. 1812. *W*. VII, 1 f.

so fort, wo z. B. Achill und Astyanax aus der Ilias als Zögling und Sohn in Betracht kommen. Bei den Römern ist die Rede von Ehegesetzen, von der *patria potestas* u. s. w. in einer Ausführlichkeit, die gerade nicht unwillkommen sein mag, doch aber zur Entscheidung oder auch nur Beleuchtung heutiger pädagogischer Fragen nichts beiträgt. Im zweiten Theile muss man sich durch allerlei wenig anmuthige Dinge, wie von fahrenden Schülern, Bacchanten, *trivium* und *quadrivium* u. dgl. hindurcharbeiten, die ihr historisches Interesse haben, auch wohl ein gerechtes Vergnügen über den heutigen bessern Zustand des Unterrichts und der Erziehung gewähren, aber nicht zu unserer Belehrung da, wo wir in pädagogischen Zweifeln befangen sind, helfen können. Rec. hoffte gegen das Ende des zweiten Theils die höchst wichtige Periode seit *Locke* ausführlich behandelt, die historische Fortbildung der bedeutendsten Meinungen, und eine möglichst gerechte Charakteristik der einflussreichsten Pädagogen entwickelt und aufgestellt zu sehen, weil hier endlich dasjenige an die Reihe kommt, was noch unter uns fortwirkt; aber hier möchte doch in der That selbst eine billige Erwartung unbefriedigt bleiben. Blicken wir nun in den zweiten (eigentlich dritten) Band hinein: so kommt uns eine andere empirische Masse entgegen; Hr. Schw. hat nämlich von den Physiologen Manches entlehnt, namentlich von *Rudolphi;* aber auch hier ist die Hauptfrage: *wozu dient das dem Erzieher? In welchem Verhältnisse steht es zu den praktisch wichtigen Fragen, die dem Erzieher und Schulmann jeden Augenblick vorkommen? Hilft es uns, die Zeit für eine nöthige Lection richtiger zu wählen? Tröstet es uns, oder auch, warnt es uns, wenn hier langsame Fortschritte des Schülers, dort verspätete Kindereien des Jünglings, anderwärts wohl gar bösartige Züge anstatt reiner Kindlichkeit eine Gefahr anmelden, deren Grösse zu schätzen uns schwer wird?* Und Hr. Schw. redet noch auf S. 123 dieses Bandes von Athmen, Gähnen, Seufzen, Weinen, Lachen, Wimmern *(vagitus)*, Zittern, Niesen, Räuspern der kleinen Kinder! Man möchte fragen, ob er jenen Physiologen, welche auf Eroberung der Psychologie ausziehen, etwa auch die Pädagogik habe zuführen wollen? — Allein dem ganzen Zusammenhange gemäss kann eine so nachtheilige Auslegung nicht Ernst sein; es ist nur eine gewisse Unverhältnissmässigkeit zu bemerken, und (damit nichts verfehlt werde) ein misslingendes Bestreben, durch einen angehäuften Reichthum des empirisch Gegebenen Ersatz zu schaffen für mangelnde psychologische Untersuchung. Das aber ist eben das Unglück, dass die grösste Fülle der bloss empirischen Gelehrsamkeit uns stets arm, und bei der pädagogischen Praxis in Verlegenheit lässt, so lange es uns nicht gelingt, durch richtige Begriffe in die Tiefe der Gemüther hineinzuschauen. Ob die am Ende des Werks hinzugefügten Belege (Entwickelungsgeschichten u. s. w.) mehr helfen, muss Rec. wenigstens bezweifeln. Möge aber das gesammte em-

pirische Material für Andere noch so interessant sein, wir können hier, da für die Hauptsache der Raum zu sparen ist, nur ganz kurz Folgendes davon sagen.

In der Einleitung wird der beiden Grundansichten der Geschichte der Menschheit gedacht, deren eine nur Verschlechterung, die andere nur Veredlung sehen will. Beide sind einseitig. Die Menschheit ist nicht etwa ein dem Urlichte entquollener Strom, der immer weiter in tieferer Dunkelheit erlischt, noch ein aus dem Urschlamme aufgährender Lichtquell; sondern sie steht durchaus in der Hand der ewigen Liebe, welcher der letzte Mensch so nahe ist als der erste. Aus dem dunkeln Alterthume scheinen bildende Stämme hervor. Der Charakter der Modernen ist Trennung, hingegen der des Alterthums ungeschiedene Grösse. Bildung war Anfangs meist das Eigenthum eines Stammes oder Standes; später wurde sie Gemeingut. Daher erst *geschlossene,* dann *freigegebene* Bildung. Erziehung ferner setzt einen gewissen Zustand schon vorhandener Bildung voraus; dieser, aus dem ganzen Volksleben zu erkennende Zustand muss überall zuerst betrachtet werden. Daher folgende Anordnung. *Erster* Theil, alte Welt. *Erste* Abtheilung: geschlossene Bildung. Hier von den bekannteren Völkern Asiens und Afrika's. Ueberall zuerst von der Bildung, dann von der aus ihr hervorgehenden Erziehung; denn die Jugend wächst in der Nationalbildung heran. *Zweite* Abtheilung: eröffnete Bildung. Hier von den Israeliten, als dem Offenbarungsvolke. Bei ihm war das Band zwischen Eltern und Kindern vorzüglich fest geknüpft; die Volkserziehung erwuchs aus der häuslichen, und war durchaus religiös. Von den Prophetenschulen ist zu wenig bekannt. Sie waren Privatanstalten; an dem pythagoräischen Bunde findet sich etwas Aehnliches. Nach dem Exil gab es eigentliche Gelehrtenschulen, aber auch mit Verschiedenheit der Secten. Nach der Zerstörung Jerusalems blüheten mehrere hohe Schulen an verschiedenen Orten. Nun folgen die Griechen: „Athen ist auch unsere Studienstadt, der ionische Himmel unsere Erheiterung.“ Die griechischen Bildungskreise werden bezeichnet durch ihre Vorsteher: 1) Homer, 2) Lykurg, 3) Pythagoras, 4) Solon, 5) Sokrates, 6) Platon, 7) Aristoteles. Endlich von den Römern; natürlich bei weitem kürzer als der vorige Abschnitt. Anhangsweise noch von der Musik, als dem höchsten Bildungsmittel der Alten. So weit der erste Band. Der zweite Band zerlegt die Betrachtung der christlichen Welt in zwei Hauptperioden: das *Eindringen* der christlichen Bildung, und das *Freiwerden* derselben. Die erste Periode befasst 14 volle Jahrhunderte; in ihr ist bald Vermischung des Christenthums mit der früheren Bildung zu bemerken, bald Scheidung der beiden Elemente. Hier werden, analog der Anordnung des ersten Theils, erst die höheren Bildungsanstalten, dann das Erziehungswesen in der christlichen Kirche abgehandelt. Demnach zuvörderst 1) von der Katechetenschule in Alexandria,

2) episodisch von der Bildung der Araber, 3) von den Kaiserschulen und den Universitäten. Darauf von dem Beginnen des Christenthums im Volksleben, von der Jugenderziehung in Britannien, bei Ost- und Westgothen, in Deutschland und Frankreich, und von dem Schulwesen nebst der pädagogischen Literatur in diesen Ländern. Wir können uns nicht dabei aufhalten; aber ein paar Worte aus dem Eingange zur zweiten Abtheilung dieses Bandes mögen den Eindruck bezeichnen, den die Bearbeitung jener Zeitwüste auf Hrn. Schw. selbst gemacht hat. „Alles Menschliche ist dem Naturgesetze unterworfen, nach welchem der Zeitgeist das, was er hervorbringt, auch wieder mitnimmt. *Der beliebte Gedanke von einer Kindheit, einem Jünglingsalter, und der Vernunftreife des menschlichen Geschlechts* schmeichelt uns, weil wir *uns* da natürlich in die *letztere* erhoben sehen, *aber er ist nicht richtig, nicht anwendbar auf die Menschen wie sie sind.* Es ist nun einmal Böses im Menschen; und *sein Naturgesetz ist mit seinem Freiheitsgesetze nicht im reinen Einklange.* Darum findet sich in der Geschichte der Menschheit nicht jene Einheit oder Einfalt, welche die freundliche Begeisterung gern darin schaut. Das Ewige in der Menschheit, das Göttliche giebt derselben ihre Geschichte, aber ihr Exponent ist ein höherer als das Naturgesetz, weil er in dem geistigen Leben liegt. Weil aber dieses in seiner Entwickelung durch die Sünde gestört, und durch die Erlösung wieder hergestellt wird, so betrachtet die Geschichte mit Recht *Christum* als den Mittelpunkt, und wir würden vergeblich einen Aufschluss über das Räthsel unsers Geschlechts suchen, wenn uns diese Sonne nicht aufgegangen wäre. Ohne ihn erneuerte sich immer nur die alte Tragödie.“ Müssten wir nur nicht hinzusetzen: selbst mit ihm hat sie sich seit achtzehnhundert Jahren oft genug erneuert! — Gerade dieser Umstand kann Hrn. Schw. entschuldigen, dass er an *diesem* Orte in den falschen Gegensatz zwischen Naturgesetz und Freiheitsgesetz verfällt; wobei die allererste Voraussetzung der Pädagogik, nämlich die *Bildsamkeit* des Zöglings vergessen wird. *Naturgesetze* sind keinesweges bildsam, sondern *starr* wie das Gesetz der Schwere, das sich nicht ändern lässt; *Freiheit* würde *stets wandelbar* bleiben; auf sie zu rechnen ist nicht klüger, als Buchstaben ins Wasser schreiben. Aber die Bildsamkeit ist Thatsache. Vollständiger aufgefasst ist sie *Beweglichkeit des Menschengeistes*, wovon die Geschichte, in allem ihren Aufsteigen und Absteigen, das Schauspiel darbietet. Diese Beweglichkeit mit Lob oder Tadel begleiten, heisst noch keinesweges ihr wahres Wesen studieren; dazu gehört eine ganz kühle — und zwar mathematische Betrachtung. Aber der Vf. stand an einem Punkte der Geschichte, wo es schwer ist, kühl zu bleiben, und wo es dem Historiker nicht kann und darf zugemuthet werden. Rückblickend auf Karl's des Grossen und Alfred's Bemühungen, das gute Princip, nämlich das Christenthum in Verbindung mit classischer Literatur,

in rohe Völker hineinzupflanzen, trauernd über den theils mangelhaften, theils vergänglichen Erfolg, berichtet Hr. Schw.: „von guten Schulen lässt sich seit dem eilften Jahrhunderte bis zum sechzehnten gar nicht mehr reden; — das gemeine Schulwesen versank aufs allertiefste, — es kam schnell im Verfalle des Schulwesens aufs äusserste; — die Geistlichen konnten oder mochten nicht mehr helfen.“ — Wer einen solchen Bericht über so lange Jahrhunderte ohne Theilnahme abstatten würde, der wäre nicht, wie es sein muss, kühl durch Selbstbeherrschung in wissenschaftlicher Abstraction, sondern kalt und herzlos in seinem innersten Wesen. Das vorliegende Werk aber hat die rechte Lebenswärme, die einer historischen Darstellung natürlich inwohnt, und eine Probe ihrer Gesundheit ausmacht. Noch um eines andern Umstandes willen haben wir die obige Stelle ausgehoben. Es zeigen sich darin die Vorboten des Streits zwischen Hrn. Schw. und einem grossen pädagogischen Schriftsteller, der auf seine Leser einen sehr tiefen Eindruck zu machen pflegt, nämlich *Rousseau.* Dieser beginnt mit den berühmten Worten: „*Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme: il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme.*“ Hier wird die Natur als das gute Princip betrachtet, hingegen die freie Willkür des Menschen als das Princip des Bösen. Man glaube nicht, dass der Gegensatz zwischen beiden Schriftstellern sich heben liesse, indem man die Natur auf den Schöpfer zurückführte, und dagegen das Freiheitsgesetz von der Willkür schiede. Vielmehr ist das Freiheitsgesetz (anstatt der praktischen Ideen) ein Kantianismus, der Hrn. Schw. eben so gewiss zu seinem Schaden anklebt, als dem *Rousseau* die falsche Voraussetzung, alles *Natürliche,* also auch die Kinder, seien *von selbst gut,* und man brauche nur äussern Zwang und äussere Künstelei wegzunehmen, um sie gut heranwachsen zu sehen. Ja es scheint, Hr. Schw. sei ganz auf dem Wege sich die Freiheit im *kantischen* Sinne als die wahre, eigentliche, innere *Natur des Menschen* vorzustellen; und dies würde ihn der Meinung *Rousseau's* gerade in die Hände geliefert haben, wenn nicht die Theologie ihn gewarnt hätte durch ihre Lehre von der Sünde. Aber eine solche Warnung hätte in diesem Punkte nicht nöthig sein sollen; der richtige Begriff von der *Bildsamkeit* ist nicht nur den gewöhnlichen, sondern auch den kantischen Freiheitsbegriffen so durchaus entgegen, dass sogar *Fichte,* der strengste Freiheitslehrer, in dem Augenblicke, da er von Pädagogik schreiben wollte, zu der Aeusserung getrieben wurde, die wir gleich Anfangs schon anführten. Und da nun einmal eine *hier* fremdartige Warnung nöthig wurde, so drang sie wohl zu tief ein, wie wir sogleich mit Mehrerem zeigen werden; sie macht Hrn. Schw. etwas zu streng gegen *Rousseau* und gegen Alles, was ihm anhängt. Jedoch in diesem Falle ist Strenge, selbst wenn sie hin und wieder an Ungerechtigkeit streifen sollte,

immer noch besser, als die verderbliche Nachgiebigkeit und Befangenheit in *Rousseau's* pädagogischen sowohl als politischen Vorstellungsarten, womit man den geistreichen, *auf der Oberfläche* hellsehenden Mann, so oft als einen eigenthümlichen Denker und Forscher geachtet und dargestellt hat.

Nachdem der Vf. aus der Zeit vor der Reformation theils von der italienischen, theils von der niederländischen Bildungsschule gesprochen (dort von *Petrarca*, hier von *Geert Groote* beginnend, und die Schule von Deventer mit ihren Sechsmännern ausführlicher beschreibend), folgt nun, wie natürlich, *Luther*, dann *Zwingli* und *Melanchthon;* und nächst diesen empfangen *Sturm* und *Trotzendorf* ihre Ehrenplätze. Bei *Sturm* finden wir nun schon mehr pädagogisch Interessantes. Er hatte seine Schule in *zehn* Decurien getheilt, und zum Durchlaufen einer jeden *ein Jahr* bestimmt; Sprach- und Sachkenntnisse wurden verbunden; dramatische und dialogische Stücke wurden (wie es *Sturm* schon in Löwen gesehen hatte) von den Schülern theatralisch gesprochen; die statarische Lecture der Classiker zugleich mit der cursorischen betrieben; der Homer wurde gelesen; es gab schriftliche Uebungen im Griechischen. *Sturm* hatte für Alles Methodenbücher gemacht. *Er ging vom Anschaulichen zum Begriffe, von der Sache zum Worte, und durch das Wort wieder tiefer in die Sache.* Aber — er klagte, dass ihn das Zeitalter nicht verstehe. *Trotzendorf's* Schule hatte, wie es scheint, mehr künstliche Belebung; sie war eine römische Republik, mit Consuln, Senatoren, Censoren, er selbst war *dictator perpetuus.* Es gab *nur sechs* Klassen; aber jede war in *tribus* getheilt, mit Quästoren an der Spitze. *Hätte man den grossen Methodiker Sturm in neuern Zeiten studiert,* (sagt der Vf.) *so konnte der Streit über Humanismus und Philanthropinismus kaum entstehen; denn Sturm hatte Grundsätze vorgelegt, wie sich Realien und Idealien im Knaben- und Jünglingsunterrichte verbinden; ob sie gleich nie auf befriedigende Art sind ausgeführt worden.*“ Möchte doch der Hr. Vf. sich hierüber weitläuftiger ausgelassen haben; besonders mit Berücksichtigung des Umstandes, dass im sechzehnten Jahrhunderte durch die Classiker eine erneuerte Geistesbildung erst musste geschaffen werden; und dass dagegen jetzt Mathematik und Naturlehre unermesslich sind erweitert worden, ja dass die Geschichte selbst nicht bloss gewachsen ist, sondern einen ganz andern Anblick gewährt als damals. Was würde der grosse Methodiker heutiges Tages anordnen? Welches Leben würde *nun* durch ihn in die Schule kommen? — Weiterhin werden *Neander, Rhodomann, Heyden, Camerarius, Eoban Hesse, Muretus* u. A. gerühmt, aber nur als Methodiker für Gelehrtenschulen; und Hr. Schw. bemerkt gegen das Ende: „man verarge es jenen Schulmännern nicht, wenn sie den Weg (durch die alte Literatur) in ihrer Begeisterung noch zu einseitig ins Auge fassten. Erst die Sache, dann die Reflexion; das ist die Methode

der Natur in der Entwickelung der Menschheit.“ — Weiter werden Benedictiner und Jesuiten *rühmlich* erwähnt. „Der Schüler durchlief im Collegium *sieben* Klassen, *jede auf Ein Jahr berechnet.* Eine *nicht unpädagogische* Idee war, dass immer ein Gegenstand zur Hauptsache gemacht wurde.“ (Rec. ist überzeugt, dass dies zwar nicht durchweg, aber in manchen Punkten der einzig mögliche Schlüssel zu einer richtigen Zeiteintheilung des Jugendunterrichts ist.) Auch hier kommen übrigens Senatoren, Prätoren, Könige und ein Kaiser unter den Schülern vor. Selbst *Baco von Verulam* verwies auf Jesuitenschulen als auf Muster; treffliche Bemerkungen dieses berühmten Schriftstellers sind hier eingewebt. Z. B.: „Es giebt *zwei Hauptmethoden:* die eine geht vom Leichtern zum Schwerern, *die andere übt die Kraft;* dort schwimmt man auf Schläuchen, hier tanzt man mit schweren Schuhen; Beides ist zu verbinden. *Der Lehrer muss das Individuelle des jungen Menschen genau kennen*“ u. s. w. Mit eben diesem *Baco* tritt aber auch die Klage hervor: „dass man sich zuviel mit Sprachen beschäftige, und darüber die Sachkenntnisse, und was für's Leben wichtig sei, vernachlässige; dass die Philosophie, statt nach Wahrheit zu suchen, in den scholastischen Unfug gerathen sei“ u. s. w. Nach *Baco* folgen *Ratich, Comenius, Montaigne, Locke.* Hier beginnt das Streben nach besserem Unterrichte in der, über dem Latein vernachlässigten Muttersprache; nach Abschaffung der Gedächtnisskrämerei, nach Erleichterung durch Methoden. Ueber *Comenius* urtheilt Hr. Schw.: „was er zuerst in der Form einer modernen Zeit ausgesprochen, sichert ihm seine Stelle im Tempel des Ruhms unter den Bildnern der Menschheit. Die neue Zeit hat nun einmal Alles vereinzelt, und bedurfte nicht bloss eines neuen methodischen Encyklopädismus, sondern auch einer encyklopädischen Methodik.“ Minder günstig urtheilt derselbe über *Montaigne;* er findet bei ihm das moderne Aufklärungsprincip: Alles komme auf Verstandescultur an. Ob dieser Schriftsteller so merklichen Einfluss auf *Locke* gehabt habe, wie Hr. Schw. anzunehmen scheint, möchte Rec. so lange bezweifeln, bis die bestimmten Nachweisungen vorliegen. Einem so schlichten Manne, wie *Locke,* sieht man die wirkliche Selbständigkeit, die theilweise wohl *Tiefe* heissen darf, so leicht nicht an; und man kann ihm Unrecht thun, ehe man es merkt. Rec. hat sich selbst früher in diesem Falle befunden. Und Hr. Schw. spricht: *Locke* wurden dem neuen Sinne ein willkommener Lehrer, der Alles auf dem Boden des gemeinen Lebens suchen, und die Erhebung zum Idealen als Schwärmerei fliehen wollte! Das Nächste, was uns hierbei einfällt, ist, dass *Locke* als anfangender Greis schrieb, in einem Alter, worin der ehrwürdige Mann sich nicht mehr zu *erheben* brauchte, denn er *hatte* sich erhoben, und dass er, wie Hr. Schw. selbst sagt, als christlich-religiöser Mann, mitten im Bibelstudium starb; aber nach Allem, was wir von ihm wissen, hat er nicht nöthig

gehabt sich zu bekehren; seine Schriften tragen ganz vorzüglich das Gepräge der innern Ruhe und Einheit mit sich selbst; er starb, wie er gelebt hatte. Hr. Schw. aber hat, wenn wir seine Aeusserung recht verstehen, nicht *Locke,* sondern *„den neuen Sinn“* beschuldigen wollen, der *Locke's* Lehren vom Ursprung unsrer Begriffe missdeutete und missbrauchte; und dagegen ist nichts einzuwenden; ausser vielleicht, dass ein solcher Sinn nicht neu ist, sondern mit geringer Abwechslung stets unter den Menschen anzutreffen. — Jedoch hier kommen wir nun an die Stelle, wo unser Hr. Vf. uns Vieles zu wünschen übrig lässt. Er begnügt sich in etwa zwanzig Nummern, die nicht viel mehr sind als *Theses*, einen kurzen Auszug aus *Locke's* Werk zu geben; seine eignen abweichenden Urtheile fügt er in noch kürzern Parenthesen hinzu; und dies Verfahren nennt er *dergestalt ausführlich,* dass er sich in der Folge bei den neuen Erziehungsweisen nur darauf zu beziehen brauche. Späterhin behauptet er: *die Pädagogik und Didaktik der neuen Zeit ist die locke'sche, mehr oder weniger folgerecht.* Gesetzt, dem sei also, alsdann war doch wohl Grund genug vorhanden, *Locke's* Lehren erstlich genau zu erörtern, und zweitens sie in ihren spätern Sprösslingen bestimmt zu verfolgen. So aber lernen wir nicht mehr, als dass Hr. Schw. und *Locke* über manches Einzelne verschiedener Meinung sind; und wenn etwa der Leser sich mehr auf *Locke's* Seite neigt, so ist *hier* wenigstens nichts gethan, um dies zu verhindern. Freilich kann der Historiker die ältern Zeiten weit unbefangener beurtheilen, als die neuern, in denen er selbst Partei wird; wer aber die Geschichte benutzen will, um seiner eignen Lehre dadurch Licht zu geben, der ist eben *nicht* Historiker, sondern er hat seine Sache im Angesichte seiner Gegenparteien durchzuführen. Oder will Hr. Schw. als Autorität gelten: so bestreiten wir zwar dieses ihm keinesweges; allein es ist nicht zu vergessen, dass *Locke's* Autorität in der andern Wagschale liegt! Die Sache wird um desto bedenklicher, da der Vf. durch die Behauptung: *Rousseau* habe sein System aus den Grundsätzen des *Montaigne* und *Locke* entwickelt (zwar mit Zurückweisung der Anschuldigung von Plagiaten), nun noch den vielgeltenden *Rousseau* in die andre Wagschale wirft, in welche am Ende auch *Campe* und die Erziehungsrevisoren hineinkommen! Hier wäre es doch wirklich sehr rathsam gewesen, den Streit der Autoritäten zu vermeiden, der sich niemals lösen lässt, weil die grossen Männer der frühern Zeit, wenn wir sie nicht durch Gründe beschwichtigen, immer wieder von neuem ihre gewichtvollen Stimmen aus dem Grabe hervortönen lassen.

Von den Streitpunkten, die Hr. Schw. allerdings in höchst gemässigten Ausdrücken mehr andeutet als berührt, wollen wir hier nur einen einzigen, sehr einflussreichen hervorheben, nämlich *Locke's* Empfehlung der häuslichen Erziehung vor der öffentlichen. Der Tadel des Hrn. Vfs. beschränkt sich auf den Vorwurf der Einseitig-

keit, und des Gegensatzes mit öffentlichen Anstalten, wie *Locke* sie nun eben in England in seiner Umgebung vorgefunden habe; allein das klärt die Sache nicht auf. Man vergisst bei diesem Fragepunkte nur zu leicht, dass öffentliche Schulen noch mehr zu thun haben, als zu erziehen. Sie sollen lehren. Sie sollen einen grossen Vorrath von Kenntnissen erhalten und für künftigen amtlichen Gebrauch austheilen. Dies höchst nöthige Geschäft wird sich niemals den pädagogischen Betrachtungen ganz unterwerfen. Nicht aller Unterricht ist erziehend; nicht aller Unterricht *kann* sich den Wunsch, zu erziehen, als seinen Hauptzweck vorsetzen. Da nun dies ein frommer Wunsch war und blieb: so mussten die Pädagogen, um *ihre* Sphäre zu finden, in das Familienleben zurückkehren. Und da fand *Locke* mit sehr richtigem Blicke nicht etwa sogleich den Hauslehrer, sondern den *Hausvater*. An diesen wendet sich seine Rede; ihm weiset er eine Stellung an, durch welche der Erziehungsgehülfe, wenn er jung ist, selbst noch wird miterzogen und vollends ausgebildet werden; denn es liegt *nicht* in *Locke's* Anweisungen, dass man demselben Alles ohne Controle überlassen, wohl aber, dass man den Erfolg seines Wirkens nicht nach der Summe der Kenntnisse, sondern nach der gewonnenen *persönlichen Bildung* des Zöglings schätzen solle. Dieses Aufmerken auf das Individual-Persönliche eines bestimmten Zöglings, dieses Ueberlegen dessen, was aus dem einzelnen, zur Erziehung dargebotenen Subjecte werden oder *nicht* werden könne, ist sehr verschieden von dem Wirken auf die Masse in Schulen, und auf die Nation durch Schulen. Im letztern Falle kommt es nur darauf an, Kenntnisse und Ideen darzubieten; *wer* sie sich aneignet, ist gleichgültig, wenn sie sich nur verbreiten. Aber solches Bestreben ist nicht das eigentlich pädagogische; es erfordert kein genaues Studium der Zöglinge; der Erfolg im Ganzen genügt. Hingegen *Locke's* und *Rousseau's* Zögling ist ein einzelner Knabe. So musste der Standpunkt genommen werden, wenn das Eigenthümliche der Pädagogik, gegenüber der Sittenlehre, sein bestimmtes Gepräge zeigen sollte. Wird nun dieser Umstand nicht gehörig beachtet: so entsteht ein Schein des Streits zwischen disparaten Dingen. Welche Pädagogik ist besser, die eines *Sturm* und *Trotzendorf*, oder die eines *Locke* und *Rousseau?* Eine solche Frage darf nicht erhoben, sie darf nicht veranlasst werden; denn sie führt auf Vergleichung ungleichartiger Werthe. Jede ist vielleicht recht an ihrer Stelle; nur die zweite entspricht dem Begriff der Pädagogik genauer als die erste; und ohne die zweite wäre das wahre Wesen der Erziehung nie zu Tage gekommen. *Rousseau* hat die Idee der *öffentlichen* Erziehung nicht vergessen, er hat sie wissentlich bei Seite gesetzt. Er verweiset auf *Platon's* Republik, als auf das vortrefflichste Erziehungswerk, was es gebe. Aber bei seinem Widerwillen gegen moderne Staaten wählte er den rein pädagogischen Standpunkt, jedoch mit der sehr tadelnswerthen Abweichung von *Locke*, dass er

seinen Emile als *Waisen* darstellt, wodurch die Stellung in der Familie, und die vorzugsweise von ihr ausgehende Schätzung des *persönlichen* Werths verdunkelt wird. — Bei Hrn. Schw. steht am Ende der Relation über *Locke* eine Frage, die schwer ins Gewicht fällt: „Ist nicht etwas unsern Augen entschwunden? Wir erblicken nicht mehr jene schön aufknospende Blüthe, worin sich Geist und Gemüth zu entfalten strebten. Hiezu war das classische Alterthum und das Evangelium eröffnet.“ Könnte *Locke* diese Stelle lesen, würde er wohl dazu schweigen? Er würde sich durch einen hochgeehrten deutschen Pädagogen hart angegriffen finden, und an einer für ihn gewiss empfindlichen Stelle. Vielleicht aber hat sich die Frage bloss verirrt; stände sie dort, wo von *Rousseau* die Rede ist: dieser möchte wohl eher Mühe haben, darauf zu antworten. Unsererseits wünschen wir bloss aufmerksam zu machen auf die Nothwendigkeit, in einer Geschichte der Pädagogik auch die feineren Unterschiede genau zu beachten. Und möge hiemit wieder gut gemacht sein, was der Unterzeichnete vor vielen Jahren selbst gegen *Locke* verfehlt hat![2]

Spener, Fénélon, Francke, Zinzendorf u. A. m., dann *Cellarius, Gesner, Heyne* und neuere Philologen, werden so rühmlich erwähnt, dass man von ihnen mehr lesen möchte; von *Rousseau* aber, wiewohl als Diener eines egoistischen Zeitgeistes dargestellt, war wenigstens genug von eigentlich pädagogischem Inhalte zu sagen. Hiemit sich nicht begnügend, erzählt der Vf. auch die Hauptzüge von *Rousseau's* Lebensgeschichte. Wollte er sich hierauf einlassen, so lag es doch wahrlich ganz nahe, an den Hauptpunkt zu erinnern, den man bei der Beurtheilung des Mannes nie vergessen darf, nämlich die Verdorbenheit des Zeitalters, in welchem er lebte. Hier muss doch Etwas wenigstens von dem schwarzen Hintergrunde der Sitten und Meinungen erwähnt werden, auf dem *R.* hervorglänzt. Denn sein ganzes Wesen ist nur als Negation, als Stemmen und Sträuben gegen das Schlechte, als Retten aus dem Abgrunde zu verstehen. Wie aber konnte ihn Herr Schw. einen *„Verächter höherer Bildung“* nennen? Anstatt sich zu wundern, dass ein solcher Verächter die neue Héloise habe schreiben können, hätte er doch lieber geradezu die Héloise als das redende Zeugniss des tiefen Gemüthes und des plastischen Genius ansehn sollen, welches Beides, aber gehemmt und verstimmt, in ihm wirkte. Aber mit unserm Hrn. Vf. hat es *Rousseau* durch Einen wesentlichen Punkt verdorben, den Hr. Schw. selbst in folgender Zusammenstellung berichtet: „Die Kinder sollen nichts auf Autorität annehmen. Die Phantasie ist die Quelle alles Unheils. *Die äsopische Fabel taugt nichts für Kinder.* Und vollends der Religionsunterricht für Kinder ist Unsinn.“ Der eine wesentliche Punkt ist natürlich nicht die äsopische Fabel, son-

[2] In der *Allgemeinen Pädagogik* 1806. *Päd. Schr.* I, S. 506.

dern der den frühen Kinderjahren versagte Religionsunterricht, nämlich in den Augen unseres Hrn. Vfs. Liest man hingegen den Emile, so sieht man sogleich die weitläuftige Polemik, womit *Rousseau* gegen die äsopische Fabel zu Felde zieht, in der Meinung, sie werde von den Kindern durchaus *missdeutet* auf eine Weise, welche dem Zwecke des Erziehers zuwiderlaufe. Hätte nun einer dem Eiferer gegen die Fabel das Uebertriebene begreiflich machen können, was darin liegt, sich vor Missdeutungen zu fürchten, die, *wenn* sie ja vorkommen, eine frühere Verdorbenheit voraussetzen: so würde *Rousseau*, geheilt von seinem Wahn in Ansehung der Fabel, auch andern Begriffen vom Religionsunterricht zugänglich geworden sein. Was aber den letztern anlangt, so giebt es hoffentlich keinen einzigen deutschen Pädagogen, der die Nothwendigkeit desselben auch schon für die frühen Kinderjahre nur im mindesten bezweifelte. Die Frage für uns ist nur: wie viel *Rousseau's* Emile dadurch an Brauchbarkeit für uns verliere, dass die Vorschriften für den frühen Religionsunterricht darin fehlen; — oder, um es anders auszudrücken, ob man die ersten beiden Bände des Emile noch lehrreich finden werde, wenn man sich um den dritten nicht bekümmert? — und gesetzt, es lege ein Anderer auf die ganze pädagogische Darstellung *Rousseau's* eben nicht viel mehr Werth, als Hr. Schw.: ob der eigentliche Grund davon in dem Mangel solcher Vorschriften liegen müsse, die bekannt genug sind, und die man sehr leicht ergänzend hineindenken kann? — Unstreitig hat *Rousseau* eben sowohl auf die deutschen Pädagogen als auf die Politiker in vieler Hinsicht sehr nachtheilig gewirkt; aber worin? und wie? Das lässt sich nicht auf Einen Punkt reduciren; es liegt hier und da und dort. Von einem Werke nun, wie das vorliegende, worin die Pädagogik selbst gelehrt, und um sie lehren zu können, durch ihre Geschichte erleuchtet werden soll, dürfte man erwarten, es werde so genau als möglich das *campe*'sche Revisionswerk, worin vorzugsweise jene Wirkungen sich zeigen müssen, mit *Rousseau's* Vorschriften verglichen. Hätte Hr. Schw. sich dies Verdienst erworben: wir hätten ihm dafür gern den ganzen ersten Band seines Werks geschenkt, von dem wir in der That kaum einen praktischen Nutzen absehen können. Sollte Rec. den Hauptfehler *Rousseau's* kurz bemerklich machen, so würde er dazu einen Punkt wählen, dessen Hr. Schw. sogar rühmend erwähnt, und der an sich auch recht gut ist: *„In der Geometrie lasse man die Kinder Alles selbst erfinden.“* [3] Wir wollen ihnen die Erfindungen gern gönnen, die sie machen werden; es ist nur Schade, dass die Meisten Nichts erfinden, und dass selbst die Klügsten mit dem *Alles*, was sie erfinden, so viel wie Nichts von der Mathematik wissen, die man lernen muss, weil sie in erstaunenswerther Grösse schon erfunden ist. Kurz: überall (denn

[3] Emile. 1835. T. I, p. 236.

hier ist die Geometrie nur ein Beispiel) erwartet *Rousseau*, und erwarten die ihm folgenden Pädagogen viel zu viel von den Kindern selbst; und dabei *unterscheiden sie viel zu wenig die verschiedenen Naturen der Zöglinge.* Das, worauf die Erziehung beruht, nämlich die Bildsamkeit der Zöglinge, ist nicht genau untersucht worden; es erscheint den Pädagogen bald zu gross, bald zu klein; es ist nicht einmal erfahrungsmässig nach seinen Gesetzen, Grenzen, Bedingungen, Verschiedenheiten gehörig beschrieben. Darum ist das Verhältniss zwischen dem *Höheren,* was dem Zöglinge *gegeben* werden muss, und zwischen der *Empfänglichkeit,* die man in ihm voraussetzen dürfe, im Dunkeln geblieben.

Von der Unzufriedenheit, welche Hr. Schw. mit den spätern Pädagogen äussert, nur noch wenige Proben. *Basedow* ist nach ihm ein Halbgebildeter; sein Streben nach gemeinnütziger Sachkenntniss und nach Weltbürgersinn wird ihm zum Vorwurf angerechnet. Ertrug denn (müssen wir fragen) *Basedow's* Zeit den höhern Staatsbürgersinn? Hr. Schw. bekennt selbst: das Zeitalter habe kaum verstanden, sein Werk historisch zu würdigen. *Salzmann's* Institut wurde in der Einseitigkeit des Philanthropinismus niedergehalten. Gab es etwa keine andre, gegenüberstehende Einseitigkeit? *Campe* wirkte durch seinen willkommenen Pedantismus, womit er den Erwerbfleiss über Alles setzte. Ueber *Alles?* Wenn über Poesie, dann etwa auch über Religion? So kennen wir *Campe* nicht! *Pestalozzi* war zu sehr der egoistischen Denkart des Zeitalters hingegeben, *indem sie den einzelnen Menschen in einer von dem Ganzen losgerissenen Kraft zur Freiheit erheben wollte.* Diese Aeusserung fürchtet Rec. nicht einmal zu verstehen. Das Ganze besteht aus den Einzelnen, und durch ihre Zusammenwirkung. Der Erzieher ist nicht Staatsmann; *seine* Wirkung ist desto richtiger, je mehr sie zunächst auf Individuen, mittelbar aber auf das Ganze geht. *Pestalozzi* endlich hatte, nach dem eignen Zeugnisse des Hrn. Vfs., (welches der Unterzeichnete aus persönlicher Bekanntschaft mit dem merkwürdigen Manne bestätigen muss,) seine Idee unter dem Einflusse des Christenthums zu der umfassendsten Liebe für die gesammte Menschheit gesteigert. Wie passt dazu der obige Vorwurf? Aber Hr. Schw. macht sich deutlicher. Durch die Elementarmethode wurde das Kind ganz in die *Selbstkraft* erhoben, um aus sich selbst zu lernen und alles Dargebotene sich *in höchster Freiheit* anzueignen. *Das* trieb die egoistische Erziehungsweise auf die Spitze. So war *Pestalozzi* der Nachfolger des genfer Pädagogen. Aber da schlug die Sache auch um. — Gab es, fragen wir, nicht andere Gründe des Umschlagens? Rec. hat sich oft genug, aufs allerbestimmteste, gegen die falschen Lehren von der Freiheit, der Selbstkraft u. s. w. erklärt, aber aus theoretischen Gründen. Wiewohl nun hiemit die theologische Ansicht des Hrn. Vfs. zum Theil zusammentrifft, so dürfte doch nöthig sein zu erinnern, dass früher,

wo von *Spener* und von *Francke* die Rede ist, die Geschichte selbst Hrn. Schw. zu folgender Aeusserung vermocht hat (S. 440): „Es war nun einmal das Schicksal, *dem auch das Beste nicht entgeht*, dass die gute Sache der Frömmigkeit durch die einseitige Richtung litt.“ Endlich kommt noch *Fichte* an die Reihe. „Die Ichheit war freilich dem Zeitgeiste lieb.“ Ist es wohl passend, bei einem ursprünglich reinspeculativen Irrthum, der nur durch strenge metaphysische Untersuchung kann hinweggeschafft werden, vom Zeitgeiste zu reden? Es ist sehr schlimm, wenn irgendwie der Zeitgeist sich in Dinge mischt, von denen er durchaus Nichts versteht, in Probleme, die gleich den mathematischen, für alle Zeit genau die nämlichen bleiben. — Pflichtmässig müssen wir nunmehr den ausgehobenen tadelnden Aeusserungen des Vfs. die Bemerkung hinzufügen, dass dieselben eben nur *ausgehoben* sind, aus einer Menge von Beweisen der willigsten Anerkennung grosser Verdienste und trefflicher Ansichten seiner Vorgänger. Eben so ist nun auch der Unterzeichnete von den besten Gesinnungen des Hrn. Vfs. vollkommen überzeugt; allein zugleich davon, dass Einseitigkeit des *jetzigen* Zeitgeistes dem vorliegenden Werke nicht fremd blieb, und dass *Mängel des bisherigen speculativen Wissens* grossentheils die Schuld von Fehlern tragen, die von dem Hrn. Vf. aus ganz andern Quellen abgeleitet werden.

Im dritten Bande, welchen der Vf. den zweiten nennt, wird das System der Erziehung vorgetragen. Die Anfangsworte: „Erziehung ist die sich entwickelnde Menschheit“, vollends mit dem Zusatze; „sie ist eine *aus sich selbst hervorgehende* Entwickelung“, lassen noch gar keine Verlegenheit besorgen; vielmehr sollte man glauben, nichts werde bequemer sein, als dem Hervorgehen aus sich selbst nur ganz ruhig zuzuschauen. Aber bald trübt sich der Himmel. Den Eltern, die das Kind seiner Jugend froh werden lassen, wird bemerklich gemacht, dass sie wohl etwas Besseres zu thun hätten. Auch diejenigen werden getadelt, welche die Bestimmung eines jungen Menschen aus der Eigenheit seiner Anlagen entnehmen. Schon deshalb nun möchte es gut gewesen sein, den Anfang zu ändern, und die allzuwohlklingende Rede von der *Kraft, die aus dem Kleinsten des Keimes bis ins Unendliche hin sich entfalte,* etwas näher zu den sehr mässigen Erwartungen herabzustimmen, dass aus den meisten Kindern wohl nur gewöhnliche Menschen werden möchten. Vollends schlimm aber wird es weiterhin, wo die drei Systeme wieder hervortreten, auf welche die Geschichte der Pädagogik geführt hat: das pietistische, das humanistische und das philanthropinistische. Denn beim ersten werden wir auf den Satz getrieben: „Heuchelei, und nicht bloss Kopfhängerei, mönchisches, linkisches Wesen, geistlicher Stolz und Verbildung bis zur Caricatur sind die Folgen eines *allzufolgerichtigen* Verfahrens in der Denkart, welche aus dem völlig willenlosen Kinde ein Gotteskind zu machen

wähnt.“ Dem zweiten, welches die Vernunft von der Sprache abhängig macht, dient zur Bezeichnung des Punkts, wohin es führe, ein kurzes Gespräch: „Also haltet ihr einen Grammatikalfehler für die grösste Sünde? *Rem acu tetigisti.*“ Für das schlimmste aber erklärt der Vf. das philanthropinistische. Diesem legt er den Grundsatz unter: die grösste Sünde ist der Unverstand, und das höchste Ziel der Bildung ist die Klugheit. Da nun alle drei Systeme verwerflich befunden worden: so fragen wir natürlich nach einem vierten. Aber der Weg ist schon im voraus gesperrt. Denn „die Beziehung, worin das junge Geschlecht heranwachsen soll, ist entweder die zu Gott, oder zu dem menschlichen Geiste in seiner idealen Erscheinung, oder zum wirklichen Menschenleben.“ Damit meint Hr. Schw. die drei oben angegebenen Systeme *genau* zu treffen; eine Genauigkeit, die nun freilich gar sehr dürfte bezweifelt werden. Der Schluss aber, welcher nicht ausbleiben dürfte, würde so lauten: soll es Erziehung geben, so führt sie auf eins von den Systemen *a, b, c;* nun ist *a* verwerflich, *b* desgleichen, und *c* am allermeisten; folglich soll es *keine* Erziehung geben. Statt dessen begnügt sich Hr. Schw., jene drei Erziehungsweisen *einseitig* zu nennen. Es hat nicht geholfen, dass schon zwei höchst gewichtvolle Stimmen ihn auf das Mangelhafte seiner Grundlegung zur systematischen Pädagogik aufmerksam machten. *Schleiermacher* sagte ihm, er werde öfter in die Ethik zurückgehen und diese selbst, wenn auch zerstückelt, mit hervorbringen müssen.[4] *Niemeyer*, in dem gleich Anfangs angeführten Aufsatze, bittet ihn, er möge nicht gegen seine eigne frühere Ansicht ungerecht werden.[5] Er aber antwortet ihnen: „Das Wahre ist, dass nur diejenige Erziehung den Namen der *sittlichen* verdiene, welche die wahrhaft *bildende* ist.“ Er klagt über *„hohle Phrasen von Freiheit, Recht, Pflicht, Schicklich, Sittlich“* u. s. w. Was darüber zu sagen wäre, ist anderwärts, und ganz neuerlich wohl deutlich und selbst stark genug gesagt. Hier begnügen wir uns mit einem Worte von *Leibnitz,* welches weit mehr auf die Pädagogen als auf die Philosophen passt: *j'ai trouvé que la plûpart des sectes ont raison dans une bonne partie de ce qu'elles avancent, mais non pas tant en ce qu'elles nient.* Wir können nur bedauern, dass die vorhandenen Systeme der praktischen Philosophie auf Hrn. Schw. den Eindruck der Unbrauchbarkeit gemacht haben, und müssen für den Augenblick unentschieden lassen, in wiefern auf der einen oder der andern Seite die Schuld gelegen habe. Jedoch giebt es einen Punkt, auf welchen wir des Folgenden wegen genauer eingehen müssen. *Schleiermacher's* obige Erinnerung veranlasst Hrn. Schw., die Forderung, Pädagogik durch Ethik zu begründen, mit den Worten zurückzuweisen: *„da möchte leicht der Fall auch*

---

[4] *Kritik der bisherigen Sittenlehre* 1803. S. 458.
[5] *Grundsätze der Erz. und des Unt.* 8. Aufl. I, S. 378.

umgekehrt gelten." Nun ist offenbar, dass diese Umkehrung, wenn sie möglich wäre, noch weiter gehen würde. Soll Pädagogik ihre Hülfswissenschaften, anstatt sie vorauszusetzen, vielmehr selbst hervorbringen, so gilt dies nicht bloss von der Ethik, sondern auch von der Psychologie; ja von der letztern sogar vorzugsweise. Denn was die Ethik anlangt, so ist der schwerste und weitläuftigste Theil derselben, nämlich was man gewöhnlich Naturrecht nennt, also Rechts- und Staatslehre, gar nicht in der Hand des praktischen Erziehers, aus dem einfachen Grunde, weil er sich mit *Unmündigen* beschäftigt. Ganz anders verhält sich's mit der Psychologie, wenigstens von ihrer empirischen Seite betrachtet. Hier liegt der allergrösste und bedeutendste Theil des Erfahrungskreises gerade nur in der Sphäre dessen, der viele und verschiedene Kinder zu Jünglingen und Männern heranwachsen sieht. Denn um von dem allmählichen Entstehen unserer Vorstellungsarten, sammt Gefühlen und Begierden, Rechenschaft zu geben, also um zu einer genetischen Darstellung zu gelangen, muss der Psycholog stets zu den Kindern zurückschauen. Deshalb vorzüglich verlangte der Unterzeichnete schon vor vielen Jahren (in seiner allgemeinen Pädagogik), die einheimischen Begriffe der Pädagogik möge man selbständig cultiviren, und sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises machen.[6] Aber dazu gehört reine Beobachtung, fern von Erschleichungen. Von *Keimen*, die sich erst künftig entwickeln sollen, erfährt der Erzieher nichts. Das Künftige, was man in die Kinder hineindenkt, ist nicht das Gegenwärtige, was man erfährt. Die Gründe der Wirksamkeit wollen tiefer erforscht sein. Unser Vf. selbst scheint in der Zurückweisung vereinzelter Seelenvermögen (nach seiner Aeusserung auf S. 28) mit dem Unterzeichneten einverstanden. Daran liesse sich Vieles knüpfen, was sich auf die im zweiten Abschnitt aufgestellten Vorbegriffe bezieht, und wovon hier nicht ohne grosse Weitläuftigkeit könnte geredet werden. Wozu auch würde es dienen, hier z. B. über die Polarisirung zu sprechen, welche §. 20 dem Grundtriebe beilegt? Wir wollen dies gern als eine Aufmerksamkeit betrachten, welche Hr. Schw. der Philosophie, wie sie nun ist oder war, erwiesen hat; er drückt sich überdies behutsam genug aus, indem er sagt: der *unbekannte* Grundtrieb *scheine* sich zu zerspalten. Und indem er diese Zerspaltung benutzt, um die Verschiedenheit des Naturells zu bestimmen, wählt er sogleich anstatt des Plus und Minus weit passendere Ausdrücke, er unterscheidet die *Aufgeweckten* und die *Stillen*.

Wir nähern uns hier demjenigen Theile des Werks, der vielleicht unter allen am meisten hervorglänzt. Denn unter der Ueberschrift: *Entwickelung*, hat der Vf. eine weitläuftige, fast nur anthropologische, Abhandlung den Artikeln *Bildung* und *Erziehung* voran-

---

[6] In der *Allgemeinen Pädagogik* 1806. *Päd. Schr.* I, S. 339.

geschickt, worin von der Entstehung des Menschengeschlechts anfangend der Mensch bis zum Alter des Erwachsenen hin beschrieben wird, dergestalt, dass eine bei Pädagogen wohl seltene Gelehrsamkeit in den hieher gehörigen Theilen der Naturwissenschaft, und überdies ein feiner Beobachtungsgeist, verbunden mit dem Streben nach wahrer Psychologie, sich nicht verkennen lässt. Es würde ein vergeblicher Versuch sein, den Leser damit auszugsweise auch nur einigermaassen bekannt zu machen, und bei einem Werke, was in so vielen Händen ist, könnte man eher kritische Bemerkungen als einen Auszug verlangen; allein der Versuchung, über Einzelnes weitläuftig zu werden, müssen wir widerstehen. Verlangt man eine Probe des vorherrschenden richtigen Blicks, so mag die Stelle über den Willen (S. 178) dazu dienen: „Der Wille des Kindes ist ganz dasselbe, was vorher als freier Naturerguss erschien, jetzt nur zum Gefühle der Freithätigkeit entwickelt. In dem Willen eine neue Kraft anzunehmen, welche sich dem Geiste, man weiss nicht wie, zugesellt hätte, wäre doch nichts anderes, als die Annahme eines Wunders, und zwar eines sehr ungöttlichen; und sie (diese Annahme) könnte unmöglich so verbreitet sein, als sie es wirklich ist, wenn sie nicht mit einer *Trägheit in der Nachforschung der Menschennatur,* und zugleich mit einer *ganz nichtigen Furcht* vor einem unseligen Fatalismus zusammenhinge.“ Und S. 214: „Mit dem verstärkten Selbstgefühle kommt die Vergleichung seiner selbst gegen Andere. *Rousseau* meint, dass das Böse des Kindes von der Zeit anfange, da es sich mit Andern vergleiche. Was soll doch das heissen? Eben als ob jetzt das Böse auf einmal, der Himmel weiss wie und woher, in das Kind hineingeflogen käme, in dem Augenblicke, als es den Fortschritt gewonnen hat, dass es messen kann. Warum nicht lieber ein Dämon? Die Sache ist vielmehr nur die, dass das Böse als solches jetzt entschiedener in die Augen fällt. Es war früher schon da, der Egoismus nur noch verdeckt. Das edle dreijährige Kind hat die Tugenden der Kindlichkeit entwickelt. Es ist fromm, frohsinnig, folgsam. *Das aber ist schon Bildung.*“ Ferner S. 209: „Wenn das Kind nun sagt: Ich, so meint es sich freilich noch, wie es da geht und steht, Leib und Seele ungetrennt; ja es meint sich noch mehr von Seiten des Leibes, weil es sich darin selbst *erscheint*“ — Dagegen findet sich eine auffallende Probe von Ungenauigkeit, — während doch das Hervorheben so wichtiger Punkte wiederum ein richtiges Streben bezeugt, — gleich Anfangs, wo der *Tact* mit der *Aufmerksamkeit* zwar nicht ohne Grund, aber viel zu allgemein verbunden wird. S. 134 nämlich heisst es: *„Das Tactmässige ist nichts anderes als die Aufmerksamkeit.“* Beliebe doch der Vf. in die Lebensbeschreibung des berühmten Chemikers *Davy* (Zeitgenossen 1831, III. Bd., 2 Hft., S. 8) hineinzuschauen! *Davy* besass schon als fünfjähriger Knabe eine so wundervolle Aufmerksamkeit, dass er Bücher las und ihren Inhalt fasste, während

er sie nur zu durchblättern schien; aber — es fehlte ihm gänzlich der Sinn für Tact und Musik, so sehr, dass er, in ein Corps Freiwilliger eingetreten, vergebens sich bemühte, Schritt halten zu lernen. Die Abhandlung des Unterzeichneten *de attentionis mensura* [7] zu kennen, darf man ohne Zweifel Hrn. Schw. nicht zumuthen; aber trotz der dortigen weitläuftigen Rechnungen ist für das weit schwerere Problem von der Auffassung gleicher Zeittheile noch nichts weiter, als eine entfernte Vorbereitung vorhanden. Wozu es dienen solle, den Einfall von Hemsterhuis — Wallungen des Blutes in der Nähe des Ohrs — anzuführen, ist gar nicht abzusehen. Es kommt nicht darauf an, Empfindungen dessen, was tactmässig *geschieht,* nachzuweisen, — denn solcher finden sich genug, — sondern darauf, zu erkennen, was in *jedem* Augenblicke während der ganzen Zeit, worin wir das Tactmässige wahrnehmen oder erzeugen, in uns vorgehe; denn die Auffassung des Tacts ist dauernd; sie fasst in jedem Augenblick das rhythmisch Wechselnde zusammen, und ist bereit, es fortzusetzen. Allerdings aber sind beide hier berührte Punkte, die Aufmerksamkeit überhaupt, und die rhythmische Auffassung insbesondere, höchst wichtig für den Erzieher, dem daran liegt und liegen soll, die verschiedenen Naturen der Zöglinge genauer als bisher zu unterscheiden; [8] und dafür hat der Vf. in seinem ganzen Werke eine Sorgfalt bewiesen, die, wiewohl noch lange nicht auf die letzten Gründe zurückgehend, doch schon den Dank der Leser in hohem Grade verdient.

So sehr wir mit dem Vf. über die äusserste Wichtigkeit der frühesten Erziehung einverstanden sind: so befremdet es uns doch, ihn weit über die Mitte des Bandes hinaus noch mit dem dreijährigen Kinde beschäftigt zu finden. Wahr ist, was er sagt: *das dreijährige Kind hat sein Gemüth.* Aber sehr unsicher ist die bald folgende Behauptung: *sein Charakter ist begründet. Campe,* mit dem wir in anderer Hinsicht den Vf. zu versöhnen wünschten, scheint in der Ueberschätzung der frühesten Erziehung einen nachtheiligen, vielleicht ganz unbewussten Einfluss auf ihn gehabt zu haben. Was in der Periode der Revisoren am meisten schadete, das war der Mangel an Einsicht in die Wichtigkeit dessen, was als ein *Höheres* der Jugend muss gegeben werden. Man erwartete zu viel von innen; man dachte überdies zu wenig an das Individuelle des Innern, was keine Erziehung umschaffen kann. Hr. Schw., der mit Recht weniger auf die gute Natur, und weit mehr auf Erhebung durch den Unterricht rechnet, hätte um so weniger schreiben sollen: „wie das Kind sich findet, so hat es sich; wie es zum ersten Male sein Ich ausspricht, so geht das Ich die ganze Lebensbahn hindurch.“ Wirklich? Was hatte denn die obige Aussage zu bedeuten,

---

[7] *Werke* VII, S. 73 f. Vgl. Vorbem. zu Nr. XXI.
[8] Vgl. unten Herbart's Erklärung Nr. XXI, 21.

das Ich meine sich bei dem Kinde *noch mehr* von Seiten des Leibes, weil es sich selbst darin *erscheine?* — Und zu welchem Zweck sind S. 209 die Untersuchungen des Unterzeichneten gerade in diesem Punkte, als *nicht widersprechend* der vorliegenden Erziehungslehre, angeführt worden, wenn die allmähliche Veränderung des Ich, welches späterhin sich von der Vorstellung des Leibes und dessen, was daran hängt, ablöst, unberücksichtigt bleiben sollte? In dem dreijährigen Kinde ist das Ich zwar angefangen, aber keinesweges vollendet; und *es ist überhaupt ein durchgreifender Grundfehler unwahrer Zeitphilosophie, sich das Ich als einen festen Mittelpunkt, als ein schlechthin selbständiges, abgeschlossenes Fertiges, das nicht weiter berichtigt werden könnte und müsste und sollte, — zu denken.* Hätte doch Hr. Schw. diesen Irrthum des Idealismus dort gelassen, wo er die himmelstürmende Naturphilosophie vom Weltorganismus gelassen hat, fern von der Pädagogik! Sehr wahr sagt der Vf. selbst S. 63: „Manchmal wird ein Kind für dumm gehalten, welches doch vorzüglichen Verstand entwickelt; so wird aus denen, die frühe schon sehr bestimmt sind, oft nicht soviel, als aus denen, die länger unbestimmt bleiben.“ Das ist eben sowohl der pädagogischen Erfahrung als der speculativen Psychologie gemäss; daher darf man nicht einmal wünschen, dass die Ichheit sich in dem Kinde schon frühzeitig bestimme; und der Vf., als ein erfahrener praktischer Erzieher, wird sich unmöglich der Täuschung hingeben können, als wäre bei dem dreijährigen Kinde die Gemüthsart entschieden, — eine stolze Täuschung für die Mutter, die so schnell glauben könnte, das Wesentliche geleistet zu haben; eine trostlose Täuschung für den Erzieher der späteren Jugendjahre, wenn er nun glaubte, schon *zu* spät zu kommen. Kein Theil der Erziehung, den Jahren nach gerechnet, ist wichtiger als der andere. Eine Pädagogik, die wie der Kalender nach den Monaten, so nach den Altersstufen fortschreiten will, muss wenigstens gleichmässig über das gesammte Jugendleben sich verbreiten; eigentlich aber ist es überhaupt sehr misslich, so chronologisch fortzugehen; denn bei dem Frühesten muss man schon das Späteste, beim Spätesten noch das Früheste im Auge haben. Das grosse Uebergewicht, welches bei unserm Vf. die ersten Kinderjahre bekommen haben, zeigt sich sogar in der Hauptsache, nämlich der sittlichen Bildung, an dem ganz unbedingten Verwerfen des Räsonnirens mit Kindern. Die Stimmen aller eigentlichen Pädagogen werden hier aufgerufen; sie sollen sich sämmtlich dagegen erklärt haben. Diese Stimmen sind uns keinesweges unbekannt; die Erfahrung, welche noch lauter dagegen warnt, — nämlich wenn es am unrechten Orte geschieht, würden wir selbst geltend machen, wenn es keiner vor uns gethan hätte; aber alles dessen ungeachtet durfte nicht vergessen bleiben, dass die späteren Knaben- und Jünglingsjahre das Räsonniren eben so bestimmt nöthig haben, als die früheren Kinderjahre es *nicht* vertragen. Die

Stufenfolge dessen, was die Charakterbildung erfordert, die verschiedenen *Theile* dessen, was sie successiv bedarf, finden wir selbst bei der ausführlichen Betrachtung über Unarten und deren Heilung nicht gehörig entwickelt. Wenn praktische Erzieher das vorliegende Werk als ihren Rathgeber gebrauchen wollen, — ein Werk, dessen Wichtigkeit wir vollkommen anerkennen, — wenn diese praktischen Erzieher nun Kinder vorfinden, denen bis zum Alter von drei, von sechs, von neun, von zwölf Jahren diejenige Behandlung, welche der Vf. vorschrieb, unglücklicherweise *nicht* zu Theil geworden ist, was sollen sie thun? Wo ist nun Rath und Hülfe für die grosse Verlegenheit, worin sie sich in unzähligen Fällen befinden werden? Sollen sie der Meinung preisgegeben werden, Alles sei verloren? Sollen sie (um nur das schon Erwähnte als einzelnes Beispiel statt vieler anderer Punkte anzuführen) *nicht* räsonniren mit älteren Knaben, die oftmals selbst *sehr viel* und *sehr falsch* räsonniren? Die blosse Negation wenigstens wird dem positiven Uebel sicher nicht abhelfen. Was nützen die schönsten Beschreibungen einer regelrechten Erziehung von früh auf, in dem gewöhnlichen Leben, wo die Normalerziehung die grösste Seltenheit ist? Hätte doch wenigstens der Vf. diejenige Rückkehr in das reinere, mehr kindliche Wesen beschrieben, welche man da bemerkt, wo auf schlechtere Erziehung eine bessere folgt, — gleichsam einen verspäteten Frühling, der in manchen Fällen das Versäumte nachholen hilft, wenn auch der Schaden nie ganz ersetzt wird. Hätte er von der so nothwendigen Beugung einer schon verwilderten Natur unter männliche Autorität, von ihrer Erweichung durch milde Behandlung gesprochen, und die Phänomene bezeichnet, welche man dabei beobachtet! Das wäre doch mindestens eben so wichtig gewesen, als jene ausführliche Anthropologie für das unmündige Kind. Moralische Heilkunde ist zwar der schwächste Theil der Pädagogik, aber für den täglichen Gebrauch der nothwendigste, und von Seiten dessen, welcher in ihren schwerern Fällen guten Rath zu ertheilen weiss, der verdienstlichste. Ist aber hier guter Rath theuer (und er ist es nur zu gewiss), so lag es doch nahe, sich in den Fall einer Wittwe hineinzudenken, die ihren Sohn bis zum achten, neunten, zehnten Jahre sorgfältig gehütet, und nach ihrer Art erzogen hat, jetzt aber fragt: *wie nun weiter?* Sollte wohl Hr. Schw. sich begnügen zu antworten: in die Schule! und in die Kirche —? Giebt es weiter nichts zu bedenken? Bedarf die Einwirkung von Schule und Kirche keiner Beobachtung, keiner Berichtigung? Und manche Väter zeigen sich fast eben so rathlos als eine solche Wittwe.

Doch wenn wir an einem ausgezeichneten, geist- und gemüthvollen Werke etwas vermissen: so kann der Vf. uns erwiedern, man solle es nur länger auf sich wirken lassen, sich recht hinein lesen, es wiederholt und auf verschiedene Anlässe von neuem benutzen, (welches allerdings mehr sagen will, als es recensiren,) so werde

sich gar Vieles, was nicht mit ausdrücklichen Worten darin steht, dennoch darin finden, da jedes bedeutende Werk immer nur die Probe eines weit grössern Gedankenreichthums sein könne. Eine solche Antwort in Ansehung des dritten Bandes vorauszusetzen, wird uns eben nicht schwer; nur würden wir etwas mehr Mühe haben, sie auch auf den letzten Theil auszudehnen, welcher die Unterrichtskunst auf etwa 300 S. in einem zwar nicht lästig breiten, doch auch gewiss nicht compendiarischen Style dergestalt behandelt, dass Grundsätze der Lehrkunst (betreffend den Zögling, den Gegenstand und das Lehrgeschäft,) in einer gewissen Allgemeinheit vorangehen, die sich selten über das Bekannte und leicht Zugestandene erhebt, dann die eigentliche Didaktik in Ansehung bestimmter Gegenstände vorgetragen wird, und endlich noch zu allgemeinen Reflexionen über die Einheit der Erziehung und des Unterrichts Raum übrig bleibt. Bedenkt man nun, wie mannigfaltige Fragen und Zweifel die heutige grosse Vielartigkeit und Vielförmigkeit des Unterrichts, nach den verschiedenen Forderungen und Bedürfnissen des Zeitalters aufgeregt hat, so wird man es kaum passend finden, wenn nun wieder der mittlere Theil, den man wohl als den Haupttheil der Abhandlung ansehen muss, sich Anfangs lange mit den einzelnen Sinnen aufhält, mithin uns wieder in die frühe Kindheit zurückführt, wovon späterhin die natürliche Folge ist, dass die Lehrmethode für die classischen Sprachen auf ein paar Blättern abgehandelt wird. Und dabei, als ob es darauf ankäme, uns in Streitfragen zu verwickeln, werden wir zum Ersatz des Mangelnden auf *Niethammer* und *Thiersch* verwiesen; zwei sehr achtungswerthe Schriftsteller, die jedoch theils durch Rücksicht auf das Eigne *ihrer* Umgebung bestimmt zu sein scheinen, theils gar zu oft unwillkürlich an das: *audiatur et altera pars!* erinnern.

Anstatt nun in Ansehung des letzten Theils uns in allerlei Zweifel zu vertiefen, betrachten wir lieber noch einmal das Werk im Ganzen. Sichtbar ist, dass es nicht auf einmal, sondern zu sehr verschiedenen Zeiten geschrieben, und von neuem überarbeitet wurde. Den Vf. zog Anfangs die Philosophie an; später stiess sie ihn ab. Beide Bewegungen, (die uns nicht befremden, und die er mit Vielen gemein hat,) entfernten ihn, wenn schon auf verschiedene Weise, von dem pädagogischen Gedankenkreise seiner Vorgänger. So entstand zwischen ihm und *Niemeyer* (der mehr den Erziehungsrevisoren angehört) eine merkliche Distanz, über welche er natürlich vermieden hat uns Rechenschaft zu geben. Was wird nun weiter geschehen? Hr. geh. KR. Schw. bezeichnet das Evangelium als den einzig festen Punkt für die Pädagogik. Sollte er nicht daran gedacht haben, dass die theologischen Streitigkeiten, deren Feuer noch weit mehr in der Tiefe brennt als das der philosophischen, einen ihm unwillkommenen Einfluss erlangen könnten? Er selbst warnt vor allzustrenger Consequenz; aber wie leicht können Andre ihm,

dem Freunde des Humanismus, seinen Mangel an Consequenz vorrücken! Wie oft schon hat das Heidnische der classischen Alten Bedenken erregt; wie leicht ist es, diesem Bedenken durch Hervorhebung mancher Einzelheiten Gewicht zu geben; wie schwer, durch die Wirkungen des gewöhnlichen philologischen Studiums den einmal dagegen Eingenommenen eine schlagende Antwort zu geben! — Von den meisten Pädagogen aber werden ohne Zweifel beide Werke, von *Niemeyer* und von *Schwarz* zugleich benutzt. Die Wirkung würde gewinnen, wenn beide sichtbarer zusammenstimmten. Und gar leicht, unseres Erachtens, hätte dafür gesorgt werden können, wenn Hr. Schw. von dem Vorurtheil, die Grundbegriffe vom Sittlichen seien *hohle* Begriffe, frei geblieben wäre. Hätte er den wahren Inhalt dieser Begriffe erkannt: er würde den Geist der christlichen Sittenlehre wohl nicht darin vermisst, oder wenigstens demselben nicht fremd geglaubt haben. Alsdann möchte er auch gegen die Erziehungsrevisoren mehr Gerechtigkeit geübt haben, in deren freundlichen Bund nicht bloss *Trapp* und *Villaume*, sondern auch *Gedike, Ehlers, Resewitz* aufgenommen waren. Und wie oft hat gerade auch *Campe* gegen die Frivolität seiner Zeit geeifert; und wie viel Ursache haben wir, es in Rechnung zu bringen, dass niemals Einer von den Fehlern, die er selbst dem Zeitalter vorrückt, *ganz* frei zu bleiben pflegt! Wie viel Tadel wird noch von der Nachwelt das junge neunzehnte Jahrhundert erfahren, was sich so gern recht selbstgefällig dem achtzehnten entgegenstellt! Wäre Pädagogik ein philosophisches System: alsdann würde der Unterzeichnete auf strenge Losreissung von frühern Irrthümern dringen; aber sie ist eine praktische Wissenschaft, welcher es wichtig ist, dass man die Continuität ihrer Fortbildung stets anerkenne, damit kein unnöthiges Misstrauen ihr entgegenwirke. Allein für die Pädagogik giebt es eine andere Continuität, die ihr noch wichtiger ist, als jene historische, nämlich die psychologische. Um sich diese zu sichern, hat Hr. Schw. gleich Anfangs die gesonderten Seelenkräfte ins Gebiet der Abstractionen verwiesen; „nur die gewöhnliche Täuschung, (sagt er mit Recht,) nimmt die Abtheilungen der Gemüthsvermögen als wirklich im Wesen des Geistes vorhanden an, *indem sie das Denken über dieses Wesen mit demselben selbst verwechselt.*“ Mit dieser Erklärung, (die schon Mancher leichtsinnig ausgesprochen hat, als ob die blosse Negation eine wirkliche Leistung wäre,) übernahm Hr. Schw. die Verpflichtung, das Mannigfaltige im menschlichen Geiste als ein *Zusammenhängendes*, und von der Erziehung vielfach *Abhängendes, durch sie Bewegliches,* darzustellen. Ob er das Gewicht dieser Verpflichtung ganz empfunden habe, lassen wir dahingestellt; allein mit Vergnügen bezeugen wir, dass er dieselbe weniger verletzt, ja in Erfüllung derselben es merklich weiter gebracht hat, als man es sonst gewohnt ist, und als bei seinen doch immer unzulänglichen Hülfsmitteln zu vermuthen war. Nur

durch eine besonders auf diesen Punkt gerichtete Sorgfalt, verbunden mit langer Erfahrung, genauer Beobachtung, ausgebreiteter Belesenheit, vielfach erneuerter Forschung, kann er es erreicht haben, bei zahllosen Ungenauigkeiten im Einzelnen, doch ein im Ganzen so ähnliches Bild des menschlichen Geistes hervorzubringen, dessen Gesammteindruck dem praktischen Erzieher wesentliche Erleichterung in seinem schwierigen Geschäfte gewähren kann. Wir erinnern hier an die gleich Anfangs erwähnten zwei Seiten der Pädagogik, die ethische und die psychologische. Von der ethischen Seite betrachtet, möchte wohl in manchen Punkten *Niemeyer* vor *Schwarz* einen Vorzug in Hinsicht der *Form* und der *deutlichen Aussage* behalten; — der gute Geist ist Beiden gemein, und es wird wohl Niemandem einfallen, hierin zwischen den beiden ehrwürdigen und hochverdienten Männern einen Unterschied aufweisen zu wollen. Indessen ist die Form in sofern wichtig, als sie demjenigen, der Rath sucht, es erleichtert, eine Antwort auf seine Frage zu finden; und da möchte *Niemeyer,* besonders auch wegen der Gleichförmigkeit in der Ausarbeitung aller Theile seines Werkes, wohl seltener in den Fall kommen, den Anfragenden ohne Bescheid zu entlassen; wiewohl nicht unbemerkt zu lassen ist, dass *Niemeyer's* Erfahrungskreis einer Zeit angehört, die uns allmählich fremder zu werden beginnt, je weiter wir uns von ihr entfernen. Hr. Schw. verlangt mehr, dass sein Leser sich erst gewöhne, mit ihm zu denken, und von seinem Standpunkte den menschlichen Geist zu betrachten. Und von der psychologischen Seite möchte wohl unleugbar der Vorzug anzuerkennen sein, den sich Hr. *Schwarz* erworben hat. Aber der Wahn, als ob wir nun schon durch die beiden trefflichen Männer eine *zulängliche* Pädagogik besässen, muss noch weit und lange entfernt bleiben. Wer praktischer Erzieher ist, kann in diesen Wahn gar nicht gerathen; unser Wissen lässt uns zu oft im Stich, als dass wir über seine Unvollständigkeit uns täuschen könnten; höchstens können wir mit den Aerzten, denen es nicht besser geht, uns trösten. Auch theilte bekanntlich *Jean Paul Richter* seine Levana nicht in Abschnitte, sondern in Bruchstücke, damit *durch das ganze Buch* eine Erinnerung an das Mangelhafte hindurchlaufen möge. Und eine so lange fortgesetzte Bescheidenheit wird Niemand für erkünstelt halten; sie war nothwendig, und ging aus der Sache hervor. Gleichwohl hat eben diese Sammlung von Bruchstücken ein ganz vorzügliches Ansehen bei den Pädagogen gewonnen; welches nicht möglich gewesen wäre, wenn sie schon etwas Vollständiges und Zulängliches gehabt hätten. Wir müssen also auch hier willig sein zu dem Bekenntnisse: *unser Wissen ist Stückwerk.* Allein Bekenntnisse dürfen nicht leichtsinnig abgelegt werden, wie wenn es nun damit gut und genug wäre. Das verbietet uns gerade die Pädagogik mit dem grössten Nachdruck; denn die Erziehung geschieht fortdauernd und muss geschehen; wir können und dürfen in ihr

nicht ruhen. Und die Erziehung ist ein grosses Ganze, an welchem kein Theil fehlen darf. Frühere Mängel müssen bei ihr nach Möglichkeit ersetzt, gute Erfolge müssen aufrecht erhalten werden; dazu gehört eine mannigfaltige Geschicklichkeit, um die verschiedenen Alter, die verschiedenen Individuen richtig zu behandeln. Oft genug tritt es hervor, dass einer das Kind richtig erzog, in den heranwachsenden Knaben sich aber nicht zu finden weiss und ihn falsch behandelt. Oft taugt ein Anderer, Jünglinge zu fördern, der den kleinen Knaben nicht zu berühren versteht, und ihn abstösst, anstatt ihn lenken zu können. Oft arbeitet eine Reihe von Lehrern sich müde, um aus einem Individuum etwas zu machen, was nicht daraus werden kann. Ein andermal ist ein Knabe ganz unlenksam, bis der rechte Mann ihn beim ersten Griffe fasst. Nicht selten belohnt sich die geduldig verlängerte Sorgfalt allmählich, wo längst die Zuschauer alle Hoffnung aufgaben. Manchmal scheint auf einmal die Frucht einer langen Mühe verschwunden; und später wirken dennoch die empfangenen bessern Eindrücke nach; der Gefallene steht auf, und geht seinen Weg wie ein Anderer. Umgekehrt wandert manches Individuum immerfort auf der vorgezeichneten Bahn, und gelangt doch nur bis zu einer unerfreulichen Mittelmässigkeit. Hr. Schw. selbst spricht von Erfahrungen, welche das Kreuz der Erziehungslehrer sind, (S. 27 des 3. Bandes,) indem auf der einen Seite aus Kindern, die „vor den Gästen das Fleisch vom Tische nahmen, und unter dem Tische verzehrten,“ doch gute Menschen wurden; auf der andern Seite „Kinder missrathen, welche man nach dem durchdachtesten Plane behandelte.“ Hier vereinigen sich Zeugnisse von *Schwarz* und *Niemeyer*, wir könnten ähnliche aus eigner Erfahrung hinzusetzen. Läge nicht in solchen Anomalien die dringendste Aufforderung, den menschlichen Geist genauer zu studieren, wie hätte der Unterzeichnete dazu kommen sollen, sich über Psychologie gegen alle Vorurtheile des Zeitalters in Streit zu setzen? Es war ja vorauszusehen, dass Manche mit grösster Dreistigkeit streiten würden, ohne nur die nöthigsten Vorkenntnisse dazu mitzubringen. Es stand zu erwarten, dass selbst die Besten und Behutsamsten sich doch nicht des Einflusses erwehren würden, welchen die einmal gewohnte Reminiscenz an das fichte'sche Ich da ausübt, wo Alles darauf ankommt, sich ihr auf das Bestimmteste entgegenzusetzen. *Hat das Treiben und Thun, das Reflectiren und Wollen jenes idealistischen Ich den praktischen Pädagogen auch nur das Geringste geholfen? Hat es die Erfahrungen begreiflich gemacht, die sich ihnen täglich aufdringen?* — Wo nicht: so mögen wenigstens die Pädagogen sich hüten, jene Reminiscenz da einzumengen, wo auf der einen Seite von der Substanz der Seele, auf der andern von Vorstellungsreihen und Vorstellungsmassen die Rede ist, die einander in der einen Seele unmittelbar gegenwärtig sind, und die mit allen ihren mannigfaltigen Bewegungen nur dahin streben,

alle zusammen *in einen einzigen ungetheilten Zustand der Seele* überzugehen; wozu sie jedoch aus einem zwiefachen Grunde nicht gelangen können, theils nämlich wegen ihrer gegenseitigen Hemmungen, theils wegen der ihnen fremdartigen Hemmung von Seiten des Leibes. Denn auf diese letztere ist im voraus gerechnet, dergestalt, dass sich die Einwürfe der Physiologen nur in Bestätigungen verwandeln können. Ein einziges Beispiel mag hier Platz finden; es ist von *Abercrombie.* Ein Wundarzt fällt vom Pferde, er behält Besinnung genug, um die ihm nöthige Behandlung anzuordnen, aber weiss nichts mehr von Frau und Kindern; hieran besinnt er sich erst am dritten Tage nach wiederholtem Aderlass. Kein Wunder! dem Arzte vergegenwärtigen sich beim eignen Unfalle zuerst die medicinischen Gedanken; ihnen folgsam, nimmt das Gehirn den entsprechenden Zustand an; eben so folgsam würde ein gesundes Gehirn bei der Erinnerung an Frau und Kinder sich dem dazu gehörigen *Affecte* anbequemt haben; aber das kranke versagt die Veränderung, *den Uebergang:* mithin muss die hiedurch bedingte Vorstellungsmasse gehemmt bleiben, so lange bis der Aderlass den Druck des Blutes hinweggenommen, und dem Gehirn seine Beweglichkeit zurückgegeben hat. Nicht weit hievon sind die bekannten Historien von den Wahnsinnigen. Zwar bei diesen wechseln *meistens* die Vorstellungsmassen ihren Platz im Bewusstsein; aber die fixe Idee führt, *so oft sie eintritt,* ihren Affect mit sich, und der hiemit verbundene Zustand des Gehirns ist in soweit starr geworden, dass er nicht in den entgegengesetzten übergehen kann, welchen die Widerlegung des Irrthums durch Veränderung in der Construction der nämlichen Vorstellungsmasse herbeiführen müsste. Die Folge liegt am Tage: auch die leichteste Widerlegung kann von dem Wahnsinnigen nicht verstanden werden. Leider sind solche Dinge hier nicht fremd; der praktische Erzieher hat nicht nöthig, dergleichen von den Physiologen zu lernen. Er sieht täglich das *partielle Wirken der viel zu sehr vereinzelten Vorstellungsmassen* auch in den gesundesten seiner Zöglinge. Geschmack an Kunst und Wissenschaft bleibt aus, weil die gewünschte, erwartete *Durchdringung* der Vorstellungen bald in diesem, bald in jenem Punkte nicht so erfolgt, wie sie soll, und wie sie den *recht* guten Köpfen natürlich ist; die besten Vorsätze bleiben unwirksam in dem Leichtsinnigen, welchem das fehlt, was Hr. Schw. uns erlaubt *Gedächtniss des Willens* zu nennen. Und sehr richtig lehrt Hr. Schw. (S. 51), man solle das Kind, was sich schon in einem gereizten Zustande befinde, nicht *zugleich* in einen andern gereizten setzen. So bricht stellenweise dem praktischen Erzieher das Licht durch die Wolken, einzelne Punkte der wahren Psychologie erhellend; deren Elemente von unbefangenen Köpfen bald weit weniger schwer, als jetzt, würden befunden werden, wenn sie die gehörige mathematische Vorübung mitbrächten, ohne welche in diesem Felde nun einmal kein

sicheres Lehren und Lernen möglich ist. Da man jedoch hierauf gerade bei denen, die sich in pädagogischer Absicht an Psychologie wenden, heutiges Tages am wenigsten zählen darf: so ist es um desto mehr erwünscht und erfreulich, dass in unserm vorliegenden Werke solche Darstellungen enthalten sind, die, wenn nicht streng für psychologisch, dann doch für anthropologisch richtig können genommen werden. Denn bei dem, was wir hier von *Keimen, Trieben* u. s. w. lesen (den Resten einer sogenannten *dynamischen* Philosophie), kann es dem praktischen Erzieher ziemlich gleichgültig sein, ob dergleichen ursprünglich in der Seele, oder vielmehr der Wahrheit gemäss im Leibe ihren Sitz haben; welches Letztere uns die Physiologen sehr gern einräumen werden, aber schwerlich ohne ein Missverständniss daran zu heften. Genug, der praktische Erzieher sieht den wirklichen und ganzen Menschen ungefähr also von innen getrieben, aber auch von aussen beweglich, wie unser Vf. ihn beschreibt. Nur müssen wir warnen, beim Gebrauche des vorliegenden Werkes nicht *Einzelnes* herauszuheben, um es mit strenger Consequenz, gegen die Absicht, zu weit zu verfolgen. Hr. geh. KR. Schw. hat alle die mannigfaltigen Studien, die nach und nach auf ihn Einfluss hatten, dergestalt verknüpft, und durch einander beschränkt und gemässigt, dass sie gleich einer wohl zusammengesetzten Arznei gerade in dieser Verbindung ihre rechte Wirkung thun. Einseitigkeit ist derjenige Fehler, gegen welchen er selbst durchgehends am meisten warnt; und diese Warnung muss sein Leser im Auge behalten.

Im Augenblicke, da diese Recension sollte geschlossen werden, nahm der Unterzeichnete noch die *christliche Ethik* des Vfs. zur Hand, mit der Hoffnung, Einen Punkt in dem Vorstehenden mit Ueberzeugung abändern zu können. Zum Zeichen hievon sollen wenige Worte daraus hergesetzt werden. „Kant hat seinen kategorischen Imperativ in mehrern Formeln abgefasst, um in die an sich *leere* Form eine Füllung zu bringen“ (S. 127). Natürlich sucht man nun nach der Füllung. Und S. 165 lesen wir: „In dem Gewissen offenbart sich Gott jedem Menschen. In sofern ist es untrüglich. *Aber es ist in sofern nur erst die Form.* Der Inhalt seiner Aussprüche beruht auf dem Vernehmen und Nachdenken der Menschen. Da nun ein Jeder nach seiner Individualität die Stimme der ewigen Wahrheit aufnimmt, so ist in sofern das Gewissen *trüglich.*“ Hiemit war die erwähnte Hoffnung verscheucht. Hätte der Vf. das *Vernehmen* von dem *Nachdenken* wenigstens sorgfältig getrennt, so liesse sich noch eine entfernte Möglichkeit denken, ihm von der moralischen Seite näher zu kommen. Statt dessen findet sich S. 171 die Behauptung, der Mensch lerne zuerst sein Gewissen kennen, wenn er etwas Böses begangen hat. Das sei genug. Die Erziehungslehre des Hrn. Schw. ist darum nicht weniger schätzbar, wenn man auch über systematische *Formen* und Begründungen

anders denkt als er; und die Sittenlehre wird durch ihn nicht trüglich werden, wenn es auch scheint, als hielte er das Gewissen für einen Gerichtshof ohne Gesetzbuch. Die Grundzüge der wahren Ethik könnten wir ihm leicht in seiner eignen Erziehungslehre, so weit sie hineingehören, wirklich nachweisen, wenn der Raum es erlaubte.

In Nr. 2 kommt uns als Vorrede ein Leben des Vfs. entgegen. Hr. *Wörlein* beruft sich auf Lessing, nach welchem eine Vorrede die Geschichte der Entstehung eines Buches sein soll. „Buch, Autor und Leben desselben fliessen aber vielfach in einander und sind nur in ihrer Causalverbindung genetisch erklärbar. Dies ist vorzüglich der Fall bei Werken der Autodidakten, die durch sich selbst die ihnen einwohnende Idee entwickelten, und fast Alles durch eigne Kraft geworden sind. Auch der Vf. ist ein solcher Autodidaktos; er ist in der literarischen Bildung unter schweren Kämpfen mit dem Schicksale, unter hartem Geistesdruck und mannigfaltigen amtlichen Bedrängnissen, aus sich selbst hervorgegangen.“ Die Lebensgeschichte beginnt bei dem Jahre 1797, dem Geburtsjahre des Vfs. Die Eltern gehörten der niedrigsten Volksclasse an, sie arbeiteten sich etwas höher empor. Der Vf. war ein schwächliches Kind, im vierten Jahre lange krank. In den Schuljahren hatte ein seltner pädagogischer Poltermann seine liebe Noth mit ihm, und erklärte ihn für „den dümmsten Jungen seiner Schule“. Im Kreise der Jugendgefährten gewann er Vertrauen und Ansehen. Ein dunkler Trieb führte ihn zu den Büchern. Der Dorfpfarrer wurde aufmerksam. *Stephani* wurde später sein Ideal, dann sein Gönner. Er bekam eine Anstellung als Elementarlehrer. Es folgen Leiden mancher Art und Liebe und Bücher. „Ich las nie anders als mit der Feder in der Hand; auf die Weise erhielt ich Folianten und Quartanten von Excerpten und Auszüge von Recensionen und Lebensbeschreibungen der Gelehrten nach Tausenden, die mir später bei meinen Arbeiten treffliche Dienste leisteten.“ Es scheint fast, diese Excerpte hätten Hrn. *W.* gar zu viele Dienste geleistet. Denn — anstatt dass wir von einem Autodidakten Eigenes, Selbsterdachtes erwarteten, nöthigt uns sein Buch, manches so eben Gelesene noch einmal zu lesen. Kaum haben wir *Schwarz* und *Niemeyer* aus der Hand gelegt, so kommen sie in diesem Buche wieder herbei; freilich nicht allein, sondern in starker Begleitung anderer Schriftsteller. Was daraus geworden ist, mögen einige Proben bezeichnen. S. 7: „Die scharfsinnigen Versuche *Spinoza's, Fichte's, Schelling's* mussten misslingen.“ Aber kurz zuvor S. 6: „Zum Realprincip der Wissenschaft überhaupt constituirt sich das Ich.“ Und wieder kurz darauf S. 12: „Die ursprüngliche Denkform des Ich, Thesis, Antithesis, Synthesis, bestimmt die Form des Organismus der menschlichen Erkenntniss.“ Desgleichen S. 18: „Das Ich als *Subject-Object,* ist das einzige Realprincip aller Wissenschaft, *also auch der Pädagogik.*“ Weiss Hr. *W.*

wirklich nicht, von wem diese Sätze stammen? Er hätte doch *Fichten* den schuldigen Dank dafür nicht durch die Anklage des *Misslingens* verderben sollen, wenn er selbst noch in diesen Meinungen befangen ist. Weiterhin werden wir mit pädagogischer Literatur ziemlich reichlich versorgt. Jedem Büchertitel ist eine kurze Recension beigefügt. Zur Probe dienen ein paar Zeilen über *Niemeyer*. „Was ihn am entschiedensten über die Ausländer erhebt, ist die bestimmte sittliche Tendenz seiner Grundsätze, dahingegen bei jenen durchweg rohe Willkür regiert, um, kaum gemildert durch ein höchst schwankendes moralisches Gefühl, ein flaches Sinnenleben einzuleiten.“ Diese Ausdrücke kamen dem Unterzeichneten in Ansehung *Niemeyer's* sehr richtig, in Ansehung der Ausländer zu stark und zu grell, überdies aber bekannt vor. Nach einigem Besinnen fand er sie wieder in seiner eigenen allgemeinen Pädagogik vom Jahre 1806,[9] und benutzt nun hiemit die Gelegenheit, nicht Hrn. *W.*, sondern sich selbst darüber zu tadeln. Bei längeren entlehnten Stellen hat übrigens Hr. *W.* die Bücher, aus denen er abschrieb, wohl manchmal, und vielleicht mehrentheils, angeführt; daher wir ihn nicht des Plagiats beschuldigen dürfen. Wir begnügen uns jetzt, die Eintheilung des Buches kurz anzuzeigen. Es zerfällt in Elementarlehre und Methodenlehre. Die erste handelt vom Menschen als Naturwesen, als Geisteswesen, dann von der Menschheit. Die zweite von pädagogischer Ideologie und Teleologie, darauf von pädagogischer Construction und Formation. Dies zusammen soll *Fundamental-Pädagogik* heissen, welche im ersten Bande vorliegt. Versprochen wird *Derivativ-Pädagogik*, umfassend Erziehungs- und Unterrichtslehre, ferner die Betrachtung des Schulwesens und die Geschichte der Pädagogik. Bevor Hr. *W.* bis zum neunten Theile seines weitläuftig angelegten Werkes vorrückt, wird sich ihm wohl noch mancherlei zum Excerpiren darbieten; er mag sorgen, nicht die Einheit darüber noch mehr als schon geschehen ist, zu verlieren. Besitzt der Mann wirklich eine vorzügliche Kraft und Thätigkeit, so wird seine eigene Bildung nicht still stehen; und er kann bei doppelt so weit vorgeschrittenem Alter noch das Vergnügen haben, eine zweite Autobiographie zu schreiben, die reichhaltiger sein wird als die erste.

Herbart.

---

[9] *Päd. Schr.* I, S. 505.

IV.

Philologie und Mathematik, als Gegenstände des Gymnasial-Unterrichts betrachtet; mit besonderer Beziehung auf Sachsens Gelehrtenschulen. Von Mor. Wilh. Drobisch, Prof. der Mathematik an der Universität zu Leipzig. Leipzig 1832.

Die Gymnasien, in ihren jetzt gewöhnlichen Verhältnissen, erscheinen als Behausungen, die allmählich zu eng geworden sind für die verschiedenen Einwohner, die sich darin angesiedelt haben. Jene Zeit, da die Philologen allein, dem Latein das Griechische weit nachsetzend, gemächlich darin wohnten, lässt sich schwerlich zurückführen; sie selbst machen grössere Ansprüche an Vollständigkeit und Genauigkeit; und neben der Philologie macht die Geschichte sich wichtiger als vormals, die Naturwissenschaft interessanter, die Mathematik nothwendiger. Alles ermahnt uns, zu bedenken, wie vergeblich es sei, irgend eine Vergangenheit wieder in Gegenwart verwandeln zu wollen. Nun leuchtet zwar ein, dass die Anzahl von Lehrstunden, deren jeder Gegenstand bedarf, von zweien Bedingungen abhängt, nämlich von den Fähigkeiten der Schüler, und von den Methoden der Lehrer; wobei noch überdies die Familienerziehung hinter dem, was in der Schule als Empfänglichkeit des Schülers erscheint, verborgen liegt. Allein so lange die Gymnasien unbedingt zugänglich sind, — so lange dem Bedürfnisse solcher Familien, die für ihre Kinder vielmehr Bildung als Gelehrsamkeit suchen, nicht zweckmässiger abgeholfen, so lange der mögliche Fall eines spätern Eintritts ins Gymnasium nicht genauer berücksichtigt wird, — so lange also auch für die Gymnasien keine Auswahl stattfindet, nach den Fähigkeiten und nach dem Grade ihrer Entwickelung: dürfte es wohl unvermeidlich bleiben, dass jede Berathung verschiedener Gelehrten über Lehrpläne (wie Rec. es aus mancher Erfahrung weiss) auf den Wunsch führt, der Tag möchte acht und vierzig Stunden haben. Solche Schüler, welche im Stillen die Uniform oder das Landleben oder das Comptoir im Auge festhalten, in Verbindung mit andern, deren Entwickelung sich verspätet, *verrücken zu sehr den Maassstab,* nach welchem die mittlere Geschwindigkeit der Fortschritte geschätzt wird, als dass man unter den jetzigen Umständen auf Erfahrungen hoffen könnte, die im Stande wären, den Streit der Wissenschaften, welche sich in die Schulstunden theilen wollen, zu schlichten oder auch nur zu besänftigen. Im Gegentheil, die Ansprüche von allen Seiten sind fortdauernd im Wachsen begriffen; und es lässt sich nicht vorher sehen, mit welchem Glücke man in diesem Felde das alte Recht gegen die neuen Forderungen wird behaupten können. Das *juste milieu* aber pflegt nun vollends in solchem Streite keine vortheilhafte Stellung zu gewähren.

Die vortreffliche Schrift, welche hier angezeigt worden, entbehrt zwar auch des oratorischen Vortheils, der äussersten Rechten oder Linken anzugehören. Sie spricht vielmehr mit Nachdruck für beide Parteien zugleich, und verlangt zu Gunsten derjenigen Seite, woher sie kommt, im Grunde nichts weiter als das schon Zugestandene. Jedoch erwähnt die Vorrede deutlich der Pflicht, im Kampfe gegen Vorurtheil und Trägheit nicht müde zu werden. Der Vf. findet sich veranlasst, „unumwundener zu sprechen, als es seiner friedliebenden Gesinnung sonst natürlich ist;“ er fordert, dass auf den Gymnasien Mathematik mit den alten Sprachen *gleich gestellt* werde, — wobei wir jedoch zu bemerken haben, dass die geforderte Stundenzahl für Mathematik, nämlich wenigstens vier und höchstens sechs Stunden wöchentlich, uns keine der Philologie irgend lästige Beschränkung anzukündigen scheint. Die ganze Abhandlung zerfällt in vier Abschnitte. Der erste stellt philologisch-historische und mathematisch-physische Wissenschaften einander gegenüber nach Verschiedenheit ihres Ursprungs, ihrer Richtung, Methode, ihres Einflusses. Der zweite betrachtet Philologie und Mathematik als Grundlagen des gelehrten Unterrichts. Der dritte schildert den Zustand des mathematischen Gymnasialunterrichts im Königreiche Sachsen; woraus die *localen* Veranlassungen der ganzen Schrift (und solche muss man gar oft bei Schriften über das Schulwesen im Auge behalten, um sie nicht unrichtig auszulegen,) nur zu deutlich erhellen. Der vierte Abschnitt endlich enthält die Vorschläge zu Verbesserungen. Im ersten Abschnitte tritt eine etwas scharfe Rüge der ungleich vertheilten Sorgfalt hervor, womit die Philologen an die alten Autoren gehn. „Was zur Herausgabe der griechischen Mathematiker geschehen ist, das haben fast allein des Griechischen kundige Mathematiker gethan.“ Hier wird eine Stelle aus *Ruhnken's elogium Hemsterhusii* angeführt, worin es heisst: *Veteres hoc humanitatis studium sapientissimo consilio tam late patere voluerunt, ut et mathematicas artes et philosophiam omnem complecteretur. Verum brevi post exorti sunt literatores, qui, finibus illis latioribus per summam ignaviam contrahendis, sibi servarent grammaticos, oratores, poëtas, historicos, valere iuberent mathematicos et philosophos.* Indessen möchte eine Philologie, die sich als solche der Mathematik, nämlich ausschliesslich der *alten* Mathematik zuwenden würde, Hrn. Prof. *Drobisch* selbst nicht genügen. Er sagt von der Philologie: „Zu dem Sachwerth, den Kunst und Wissenschaft bestimmen, legt sie noch den Werth des Alterthümlichen in die Wagschale. Ihr Ziel ist, ein möglichst anschauliches Bild vom Leben des Alterthums zu gewinnen, *sich geistig zurückzuleben* nach Latium und Hellas. Die mathematisch-physischen Wissenschaften dagegen sind auf *die Zukunft* gerichtet.“ Wollten wir hier auf pädagogische Betrachtungen eingehn, (die ohne Zweifel dem Vf. zu fern lagen,) so könnten wir es gelten machen, dass dem Knabenalter ein ruhiges

Verweilen in der Vergangenheit im Ganzen besser zusagt, als ein *beschleunigtes* Hinausschauen in die Zukunft. *Heutiges* Leben, wie in der Gesellschaft, so auch in Wissenschaft und Kunst, ist selbst dem Jünglinge, vollends aber dem Knaben, noch grossentheils ein Geheimniss. Für denjenigen Blick in die Zukunft, dessen sich der Meister erfreut, hat der Schüler noch kein Analogon; ihm ist Zukunft, was jenem Gegenwart. Wenn aber freilich die Philologen bemüht sind, sich geistig zurückzuleben: so muss man wünschen, dass sie nicht auch den Knaben und den Jüngling rückwärts ziehen; denn die *Richtung* der Bewegung geht im Jugendalter jederzeit vorwärts; nur der jedesmalige *Standpunkt* des Knaben und Jünglings liegt noch in der Vergangenheit, weil er noch nicht da, wo sich die heutige Generation der Erwachsenen befindet, anlangen konnte. Allerdings möchte eine schärfere Ueberlegung dieses Umstandes nicht ohne Einfluss auf die Art des Gymnasialstudiums sein; jedoch würde der Mathematik so wenig als der Philologie dadurch Eintrag gethan werden, wenn beide gemeinschaftlich zwar den Standpunkt des Gymnasialunterrichts in der Vergangenheit, aber die Richtung des Blicks in die Zukunft hinaus annähmen. Da nun hiermit dem Vf. keinesweges widersprochen wird, so lassen wir, das Vorige bei Seite setzend, nunmehr Hrn. Prof. *Drobisch* im Zusammenhange reden: „Die Philologie rühmt sich, nach der sternlosen Nacht des Mittelalters zuerst wieder das Licht der Wissenschaften durch das Studium der Alten entzündet, später in der Zeit der Reformation durch gründliche Sprachkunde die hellere Fackel entflammt zu haben, und so der mächtigste Hebel der Denkfreiheit geworden zu sein. Wir sind sehr bereit, diese Verdienste mit gewisser Beschränkung anzuerkennen. Womit anders als mit dem Studium der frohen und freien Alten hätte in der Zeit des Feudalsystems, des Papst- und Mönchthums, die Wiederherstellung der Wissenschaften beginnen sollen? Aber auch nur *beginnen!* Auch war hier nicht vom Sprachstudium als Zweck an sich die Rede, sondern als Mittel, sich den Inhalt der alten Schriften bekannt zu machen und anzueignen. Fortsetzen, was die Alten abgebrochen, erweitern und vollenden, was sie nur angefangen hatten, darauf kam es an, wenn die Wissenschaften blühen sollten. Dazu hatten in der Mathematik, Astronomie, Arzneikunde die Araber bereits einen Anfang gemacht; und erst dann, als ein *Regiomontan* und *Purbach*, ein *Baco,* ein *Boyle, Copernicus, Keppler, Galilei* u. a. im 15ten, 16ten und 17ten Jahrhunderte in den mathematischen, physischen, astronomischen Wissenschaften mehr geleistet hatten, als die Griechen, Römer und Araber, konnte man die Wissenschaften als wiederhergestellt betrachten. Nicht anders war es in den Zeiten der Reformation. Die frei werdende Vernunft übte sich zuerst an dem Stoffe der heil. Schrift; und dazu bedurfte sie der Sprachen, die Luther mit Recht pries und als den kräftigsten Zauberbann gegen

den Fürsten der Finsterniss anempfahl. Aber der gelehrtere Melanchthon schon wusste neben den Sprachen die Realwissenschaften zu schätzen, und an vielen Stellen seiner Schriften finden sich die eindringlichsten und wärmsten Ermahnungen zum Studium besonders der mathematischen Disciplinen. — Unaufhaltsam und unaufgehalten haben sich in den letzten zwei Jahrhunderten Mathematik und Naturwissenschaften zu einer früher ungeahneten Höhe emporgearbeitet und eine reale Solidität und Classicität erlangt, die sich mit der ästhetischen Classicität der alten Literatur messen kann.“ Nach solcher Vorbereitung treten wir in den zweiten Abschnitt ein, den wir als den wichtigsten betrachten. „Ein Weltmann, (heisst es dort,) etwa ein gebildeter Bürger der vereinigten Staaten, wenn er zu uns nach Deutschland käme und in Erfahrung gebracht hätte, wie allseitig wir es mit der Gelehrsamkeit nehmen, würde nun etwa meinen, auf Gymnasien und Universitäten würden, abgesehen von Brodwissenschaften, im Ganzen dieselben Wissenschaften betrieben, nur mit Verschiedenheiten dem Grade und Geiste nach. Bekanntlich ist dem nicht also. Philologische Lehrer schmähen auf den Realunterricht: sie reden von philanthropischen Unternehmungen, die zur Seichtigkeit führen. Aber bei aller Richtigkeit der Maxime: *multum, non multa!* kann doch andrerseits das Zuviel in der Philologie nicht abgeleugnet werden, wobei entweder für andre Dinge keine Zeit übrig bleibt, oder der Schüler so abgemattet die Universität bezieht, dass er tief aufathmend den Entschluss fasst, sich dafür nun ein paar Jahr durch ein lustiges Studentenleben, — aus dem im unglücklichen Falle ein wüstes wird, — zu erholen.“ Nun folgen Warnungen gegen jenes Zuviel; zunächst gegen kritische und poetische Aufgaben. Die erstern erzeugen einen mikroskopischen Kleinigkeitsgeist, der vor lauter Subtilität nicht von der Stelle kommt. Die Geometrie ist gewiss auch genau; aber sie weiss darin Maass zu halten, sonst wäre sie nicht über den ersten Lehrsatz, geschweige denn über die Parallelentheorie hinaus gekommen. Uebungen im Lateinschreiben sind zwar nothwendig; auch die akademischen lateinischen Disputationen sind nicht überflüssig; sie geben Gelenkigkeit, eine allgemeine Gelehrtensprache ist nothwendig, und der französischen Eitelkeit soll nicht geschmeichelt werden. Aber Griechischschreiben ist sehr entbehrlich. Den formalen Nutzen gewährt schon das Latein; zur völligen Aneignung der fremden Sprache wird man das Schreiben bald auch in Hinsicht des Hebräischen, ja des *Sanskrit* fordern, wenn man keine Grenzen kennt. Aber die Eitelkeit mancher Lehrer prunkt mit solchen Dingen; während pädagogische Schulmänner die Bestimmung des Gymnasiums im Auge haben, *allgemeine Gelehrtenschule,* nicht Pflanzschule der Philologie zu sein. Die Theologen waren weniger einseitig. Es ist Thatsache, dass in der Philologie häufig von liberalen und vielseitigen Lehrern steife, einseitige, intolerante Schüler ausgehn. Die

Regierungen sollten es den Studierenden zur Pflicht machen, das erste Jahr der akademischen Laufbahn ungetheilt den allgemeinen Wissenschaften zu widmen“ u. s. w. Doch es ist nicht des Vfs. Absicht, allgemein zur Entscheidung bringen zu wollen, was auf einem Gymnasium zu lehren sei; — und aufrichtig gesagt, wir fürchten fast, er sei durch besondere Erfahrungen etwas zu sehr gegen die Philologen verstimmt, um nicht in einzelnen Aeusserungen das Einverständniss auch seinerseits zu erschweren. Freilich hat er es selbst erlebt, dass ein Lehrer in zwei und einem halben Jahre zwei Stunden wöchentlich damit zubrachte, die ersten 310 Verse des zweiten Gesangs der Iliade zu erklären! Freilich erzählt er von einem witzigen Schüler, der, nachdem eine Stunde zur Rettung eines für unecht gehaltenen Verses verbraucht war, an die schwarze Tafel schrieb:

O Gott, wie muss das Glück erfreun,
Der Retter eines Verses sein!

Freilich lesen wir von einem Stadtrath der preussisch gewordenen Niederlausitz, der auf den Antrag des Ministeriums, einen Lehrer der Mathematik an der Gelehrtenschule des Orts anzustellen, die Antwort gab: sie wollten auf ihrer Schule keine Feldmesser bilden. Ja der Vf. kannte gar einen Gymnasiallehrer, der in seinem funfzigsten Jahre noch nicht wusste, dass die Fixsterne Sonnen sind. Aber solche Absurditäten hört man nicht an allen Orten, und wir wollen uns an diejenigen Punkte halten, welche allgemein als Momente der Entscheidung des streitigen Gegenstandes in Betracht kommen. Dahin gehört nun ganz vorzüglich Folgendes: „*Dem eigentlichen Gelehrten ist die Mathematik schon deswegen unentbehrlich, weil ohne sie ein gründliches Studium der Naturwissenschaften völlig unmöglich ist.* Man lasse sich nicht irre machen durch die populären Schriften über Astronomie, Physik, Chemie u. s. w., die, wenn sie Meister zu Verfassern haben, dem Laien durch Mittheilung der wichtigsten Resultate auch eine Vorstellung wenigstens von der *Möglichkeit,* wie man dieselben entdecken konnte, und somit einen Vorschmack von dem geben, was die eigentliche Wissenschaft ist. Paradiren diese Schriften gleich an manchem Schreibtisch, ja selbst mancher Toilette, werden sie auch mit Ernst, Eifer, und dem guten Willen sich zu belehren, gelesen, man kann doch kühn, aber sicher behaupten: *wer so unglücklich war, niemals wenigstens einen gründlichen Elementarunterricht in Arithmetik und Geometrie zu geniessen, wird bei aller Anstrengung nicht im Stande sein, zu einem vollkommen klaren Verständniss dieser Lectüre zu gelangen.* Er wird dunkel finden, was einem Andern trivial ist. Auch bei populären Vorlesungen über Naturwissenschaft, die jetzt in der Mode sind, kann von zusammenhängender Auffassung nicht die Rede sein. In der bunten Laterna magica eines blühenden Vortrags ziehen eine Reihe interessanter Bilder vorüber; blinkende

Apparate erhöhen die Magie des Eindrucks; Einiges prägt sich ein, Anderes geht verloren; Weniges wird zu Saft und Blut. Aber, — wirft vielleicht Mancher ein, — *du sprichst unstreitig nur von Lesern und Zuhörern, denen eine classische Bildung abgeht;* wer seinen Tacitus, seinen Plato versteht, der muss sich in eine populäre Astronomie oder Physik mit Leichtigkeit finden können. Mit nichten! Das ist es eben, was am stärksten für die absolute Nothwendigkeit eines gründlichen mathematischen Jugendunterrichts spricht, dass man ein sehr gelehrter Sprachkenner, ein umfassender Polyhistor, *ja selbst ein scharfsinniger dialektischer Kopf, aufgelegt zu allerlei Subtilitäten und Distinctionen,* sein kann, *ohne sich in irgend eine mathematische Vorstellungsart finden zu können.* Gelehrte, die von der Mathematik sich wenig Zusammenhängendes angeeignet haben, wundern sich, in reifen Jahren noch so häufig in das ihnen fremde Gebiet der Grössen gestossen zu werden; *sie wundern sich, dass ihre Kenntnisse nicht zureichen sich zu orientiren,* dass ihre Art, wie sie es anzugreifen pflegen, wenn sie *sonst* etwas Neues erlernen und prüfen wollen, *hier* ganz unzulänglich und unpassend ist; — und so kommen sie auf den sonderbaren Gedanken, die Mathematik fordere ganz besondere Anlagen. Aber Mathematik ist keine auf genialer Individualität beruhende Kunst. Zwar Entdeckungen in ihr macht nur das Genie; hingegen erlernen lässt sie sich so sicher und gewiss, wie irgend eine Erfahrungswissenschaft.“ Hier hätte nun der Vf. volles Recht gehabt, sich noch weit stärker zu äussern. Es war noch von der Scheidewand zu reden, wodurch Kenner und Nichtkenner der Mathematik gesondert sind, als wären sie ungleichartige Wesen, — oder vielmehr von der unübersteiglichen Mauer zwischen Beiden, die kaum ein rechtes Wort der Verständigung durchlässt. Es war zu reden von dem Grübelgeiste derjenigen, die sich nach ihrer Manier ohne Mathematik Aufschluss schaffen wollen über Gegenstände, die von Grössenverhältnissen abhangen. Solche Leute häufen fortwährend einen falschen Gedanken auf den andern; sie meinen eine Stufe der Weisheit nach der andern zu erklimmen, während sie auf die bedauernswürdigste Weise im Gebiete der Thorheit fortschreiten, und die nüchterne, einfache Wahrheit verschmähend, den Rausch des Irrthums für die rechte Begeisterung halten. Aber wir haben an diesem Orte andere Zusätze zu machen, nämlich in Ansehung der besonderen Anlagen, welche die Mathematik erfordern soll. Bei weitem das Meiste in diesem Punkte ist Täuschung; aber Einiges bedarf einer genauern Auseinandersetzung. Zuvörderst giebt es unstreitig bedeutende Verschiedenheiten in der Art, wie im frühen Kindesalter die Vorstellungen des Räumlichen, Zeitlichen, Zählbaren sich bilden. Dieser Ungleichheit kann jedoch um die Zeit des beginnenden Unterrichts noch grossentheils abgeholfen werden, theils durch guten Unterricht im Kopfrechnen, theils durch combinatorische Uebungen, theils besonders durch das ABC

der Anschauung, dessen Idee von Pestalozzi ausging und das unter dem Namen der Formenlehre in den Schulen verschiedene Gestalten angenommen hat. Dem Unterzeichneten fehlte es nicht an Gelegenheit, sich durch die von ihm selbst abgeänderten Anschauungsübungen jüngere Knaben zum mathematischen Unterrichte vorbilden zu lassen, diesen alsdann selbst zu ertheilen, und sich von der hinlänglich vorgeübten Fassungskraft zu überzeugen. Es kommt hierbei bloss darauf an, *vor* aller irgend schwierigen *Demonstration* die mathematischen *Elementarvorstellungen* auf empirischem Wege zur nöthigen *Energie* und *Bestimmtheit* zu erheben, und zugleich an einige mathematische Kunstworte und Bezeichnungen zu gewöhnen. Geschieht dies, so wird man zum mindesten eben so viele Köpfe für Mathematik tauglich finden, als für Philologie; unterbleibt aber diese nöthige Vorbereitung, so geht die Demonstration verloren, *weil der Schüler den Gegenstand derselben nicht festhält;* und dann erscheinen die tüchtigen Köpfe als Ausnahmen, durch Schuld des unzweckmässigen Unterrichts. Nun aber folgt eine zweite Betrachtung, oder vielmehr eine zweite Lehre der *Erfahrung.* Einem guten mathematischen Vortrage leicht nachkommen, und ihn für den Augenblick richtig auffassen, das gelingt Manchen; schon geringer ist die Zahl derer, die ihn eine Zeit lang behalten, so dass nach Wochen und Monaten noch darauf könne fortgebaut werden: aber weit seltener sind die, welche in reifern Jahren ihren geistigen Vorrath sorgfältig hüten, verwalten, vermehren. Vergebens hofft man, der bedeutende Umfang erworbener Kenntnisse, der Ueberblick selbst in höhern Theilen der Wissenschaft, werde ein dauerndes Interesse erzeugen. Mancher übt ein musikalisches Instrument bis zu ausgezeichneter Fertigkeit; späterhin weicht diese Liebhaberei einer andern, — dasselbe Schicksal hat die Mathematik; und *hier* gerade zeigt sich der Vorrang der Philologie, oder wenigstens eines Theils derselben. Theologen, Juristen und Mediciner dürfen ihr Latein nicht vergessen! Mathematik aber darf von den Meisten vergessen werden. Jetzt machen sich die Naturanlagen gelten; und es zeigt sich, dass insbesondre die *reine* Mathematik nur wenigen Köpfen ein wahres geistiges Lebensbedürfniss geworden war.

Ohne Vergleich mehr Berührungspunkte mit den Menschen und den Verhältnissen, wie sie sind, hat die *angewandte* Mathematik in ihrer vielfachen Verzweigung; daher sehen wir uns mit Bedauern der Gelegenheit beraubt, in dieser Hinsicht über die Vorschläge des Hrn. Prof. *Dr.* zu berichten. Ihm freilich als dem akademischen Lehrer war es sehr natürlich, sich zu fragen, wie weit und auf welche Weise wohl seine Zuhörer vorbereitet sein müssten, wenn sie ihm und seinem fernern Unterricht gehörig entgegen kommen sollten. Andre akademische Lehrer, die eine allgemeine Kenntniss der Mathematik voraussetzen müssen, würden andere Forderungen aufstellen. Noch anders lauten die Erinnerungen des eigentlichen

Pädagogen. Denn während jeder Lehrer der höhern Stufe von den Unterlehrern die strengste Einübung mechanischer Fertigkeiten der niedern Stufe verlangt, — welches freilich für den fortschreitenden Unterricht höchst bequem ist, — klagt der eigentliche Erzieher über Misshandlung des frühern Alters, wenn die Empfänglichkeit desselben im Einüben blosser Fertigkeiten verbraucht wird. So verschieden sind die Gesichtspunkte der möglichen Beurtheilung. Indessen ist wohl kaum zu bezweifeln, dass die grosse Mehrzahl der Mathematiker mit dem Vf. vollkommen einverstanden sein wird, indem er folgende Forderungen an die Gymnasien richtet. Zuvörderst die Lehrstunden, vier bis sechs wöchentlich, sollen Morgenstunden sein. Ferner: das Minimum der zu durchlaufenden Gegenstände begreift in sich: die gemeine Arithmetik, Buchstabenrechnung, Gleichungen des ersten und zweiten Grades, reine Planimetrie und Stereometrie, arithmetische und algebraische (*nicht* analytische, von den Figuren befreite) Geometrie, Goniometrie und Trigonometrie. Das Maximum soll nicht über die Einleitung in die Analysis hinausgehn; doch wird der Reihenentwickelung der Functionen, der Umkehrung der Reihen, der allgemeinen Theorie von den imaginären Grössen der Zugang verstattet; der Differential- und Integralrechnung hingegen der Eintritt ins Gymnasium verweigert. Auf den ersten Blick die Sache betrachtend, möchte Jemand sagen, das Letztere verstehe sich von selbst, indem die erste beste nur einigermaassen künstliche, und nicht sogleich sich darbietende Integration soviel Zeit zur Erklärung an jeden nicht völlig Vorgeübten erfordert, dass der Versuch, so etwas auf einem Gymnasium zu lehren, sich selbst aufheben würde. Eben deshalb nun ist hier so zuverlässig jeder Missbrauch unmöglich, dass wir um so mehr bedauern, auch den leichten und höchst nützlichen Gebrauch der einfachsten Elemente dieser Rechnungsarten dem Gymnasium verweigert zu sehen; und zwar aus Besorgniss, es könne dem Lehrer, falls er den Geist der Differentialrechnung nicht richtig aufgefasst habe, (ein Umstand, der leicht eintrete, — aber, wie wir hinzufügen müssen, nicht eintreten sollte,) begegnen, hierbei den *Schein* einer geringern Schärfe und Strenge entstehen zu lassen. Trauet denn der Vf. den Schülern, die bis dahin nach seiner Vorschrift unterrichtet wurden, noch nicht soviel Uebung zu, um nöthigenfalls diesen so leicht zu berichtigenden Schein selbst bemerklich zu machen, oder sich für künftige Berichtigung offen zu erhalten? Und hofft er im Gegentheil, die strenge Theorie der imaginären Grössen würde es durch ihre Gründlichkeit vermeiden können, den minder scharfsinnigen Köpfen als ein Spiel mit leeren Worten und Zeichen zu erscheinen? Nach des Rec. häufiger Erfahrung ist *hier* weit mehr Gefahr als *dort*. Der wahre Grund des Hrn. Prof. *Dr.* aber ist wohl, dass er die Jugend lange mit den mehr elementaren Gegenständen (*géometrie descriptive* u. s. w.) beschäftigt wünscht. Gewiss vortrefflich für den künftigen

Mathematiker von Profession, dem dasjenige, was den Elementen nahe steht, nie zu geläufig sein kann. Aber es verspätet die Uebersicht über das Ganze der Wissenschaft, und wird Manche, die sich frühzeitig von ihr abwenden, gar nicht zur letztern gelangen lassen. Läge die grösste Schwierigkeit darin, der Mathematik *Eingang* in die Köpfe zu schaffen, so würden wir dem Vf. beistimmen; aber dieselbe liegt vielmehr am andern Ende, — darin, ihr *Dauer* zu geben, durch Ueberzeugung von ihrem *Werthe;* und dazu hilft nichts von dem, was späterhin der Mann von Welt oder der tiefere Denker als blosses, wenn auch witziges Spiel der Jugend hinter sich werfen kann. Der leere Raum, die leere Zahl und Zeit werden oft genug, — öfter vielleicht als die Mathematiker geneigt sind zu beachten, — als Spielwerke einer harmlosen Liebhaberei gering geschätzt. Die angewandten Theile der Mathematik mögen den Männern vom Fache als Nebenwerk erscheinen; allein ausserhalb der Schulen sind *sie* es gerade, welche Respect einflössen, und fühlen lassen, dass hier von höchst ernsten Gegenständen die Rede sei. Wir dürfen es wiederholen: die Gesichtspunkte sind verschieden. Allein sehr willig versetzt sich zum Schlusse der Unterzeichnete auf den Standpunkt, welchen der Vf. bei der Abfassung seiner Schrift für sich wählte. Ihm lag für diesmal unstreitig nur daran, der Mathematik einen offenen Eingang — nicht in die Köpfe, sondern in die Gymnasien zu verschaffen. Von den Schwierigkeiten, die ihm in dieser Hinsicht scheinen im Wege zu stehen, braucht hier nicht die Rede zu sein. Möge es ihm gelingen, sie vollständig zu überwinden; was eine kleine, sehr klare, geistvolle, unterhaltende und doch eben so nachdrückliche als in den Gegenstand eindringende Schrift dafür leisten kann, das ist ohne Zweifel hier geleistet worden.

Herbart.

V.

Platon's Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik, oder dessen praktische Philosophie. Aus den Quellen dargestellt von Dr. Alexander Kapp, erstem Oberlehrer am Archigymnasio zu Soest. Minden und Leipzig 1833.

Platon wird heutiges Tages viel gelesen, aber verschieden gedeutet und nach Maassgabe der zu ihm mitgebrachten Ansichten als Autorität benutzt. Während nun, was hierin richtig oder verfehlt sein möge, in Zweifel schwebt, kann es als eine dankenswerthe Vorarbeit für künftig mehr gesicherten Gebrauch angesehen werden, wenn ein Gelehrter, der mit den sämmtlichen Schriften des Platon

vertraut ist, aus denselben dasjenige bequem zusammenordnet, was einerlei Hauptgegenstand betrifft. Dann aber muss der Gegenstand bestimmt angegeben sein, damit man genau wisse, was man in solcher Zusammenstellung zu suchen habe. Dass nun der Titel des angezeigten Buches hierüber eine Frage veranlasse, ist dem Vf. nicht entgangen; er bemerkt daher in der Vorrede: die praktische Philosophie kenne Platon nicht in der neuen Gestaltung, in welcher ihre beiden Hauptseiten als besondere isolirte Wissenschaften durch die Reflexion immer mehr erstarrt seien, indem man von der Politik das Naturrecht schied, und der Ethik durch die Kritik alle belebenden Ideen nahm, so dass heutiges Tages die praktische Philosophie, ihres wahren Princips und der ihr gebührenden Wirksamkeit beraubt, weit entfernt sei, eine Erziehungslehre für die Einzelnen und des Staats heissen zu dürfen. Hier sind verschiedene Fragepunkte vermischt. Der eine, ob die Absonderung des Naturrechts von der Moral zweckmässig sei? Der andere, ob mit der praktischen Philosophie, welche beide in sich begreift, die Pädagogik unmittelbar, oder vielmehr erst durch Benutzung der Psychologie und als abgeleitete Wissenschaft, in Verbindung trete? Der dritte, ob von der Entscheidung dieser Fragen eine Darstellung Platonischer Lehren abhänge? Soll die letztere genügen, so muss sie ohne Zweifel dem Gedankengange des Platon treu bleiben, also vom *δίκαιον* zum Staate und von da zur Erziehungslehre übergehen, wenn man nicht etwa den Beweis übernimmt, Platon habe anders gedacht, anders in seiner Republik dargestellt. Der Weg des Vfs. beginnt dagegen bei der Erziehung *vor* der Geburt, und geht von da zur eigentlichen Pädagogik; dann folgt eine Andragogik; und den Schluss macht die Staatspädagogik. Seine Citate sind anfangs meistens aus dem Werke über die Gesetze entnommen; dazwischen kommen andere aus dem Timäus, dem Sophisten, dem Phädrus, dem Theätet; und nur selten erscheint auf den ersten Blättern die Republik. Das Bedenkliche dieser Art von „musivischer Arbeit“ scheint uns der Verfasser nicht ganz empfunden zu haben, obgleich er in der Vorrede sein Bestreben bezeigt, das Material so zu benutzen, dass dabei niemals der eigenthümliche, durch die Platonische Gesprächsuntersuchung bestimmte Sinn verrückt werde. Es möchte doch gut gewesen sein, über den verschiedenen Charakter der genannten Platonischen Werke, besonders über den Unterschied des Werks über die Gesetze von der Republik, etwas voranzuschicken. Uebrigens lässt er im Texte den Platon selbst allein reden, so dass die übersetzten Stellen nur durch ganz kurze Uebergangsworte in Verbindung gesetzt werden; es sind aber lange Noten beigefügt, in welchen er sich besonders häufig auf Schriften von *J. J. Wagner*, zuweilen auch auf *Jacobs* u. a. m. bezieht. An *Fichte's* Reden an die deutsche Nation scheint er nicht gedacht zu haben. Dagegen ist Aristoteles oftmals verglichen, was unstreitig sehr zweckmässig war. Die Platonischen Bestimmungen

über Musik und Gymnastik u. s. w. sind zu bekannt, um hier darüber zu berichten; man könnte aber fragen, wer die Andragogen (nach Analogie der Pädagogen) sein sollen, und welcher Grad von Unmündigkeit den Männern dadurch angedroht werde? Da nun überdies der Verfasser (laut der Vorrede) hier allein von seinem Standpunkte aus die Gliederung vorgenommen hat, so zeigen wir kurz an, dass in diesem Theile von Selbsterkenntniss, Charakterbildung, Berufsbildung (des Arztes, Kriegers, Lehrers, Staatsmanns, Gesetzgebers und Herrschers), endlich von der Bildung des Mannes zum Familienvater auf eine Weise gesprochen wird, die allerdings mehr an Moral als an Pädagogik erinnert, — und wodurch wir uns veranlasst finden, an Schleiermacher's Kritik der Sittenlehre zu erinnern, welche aufmerksam machen kann, was Alles zu beachten ist, wenn man es einmal unternimmt, Platons praktische Philosophie auf solche Weise darzustellen, dass ihre *charakteristischen Unterschiede* von andern Systemen deutlich heraustreten. Kenntniss des Naturrechts wollen wir für diesmal schon nicht verlangen, sondern uns an die Pädagogik halten. Hier nun ist beim Platon offenbar die Staatspädagogik das Wesentliche, welche beim Verfasser das Unglück hat, ganz am Ende zu stehen. So bleibt denn eine Zeitlang im Dunkeln, was doch zuletzt ans Licht treten muss, nämlich dass Sklaverei und Zurücksetzung des weiblichen Geschlechts bei den Griechen das ganze Familienleben aus seiner rechten Lage brachten; dass hierdurch die Erziehung, welche zunächst Angelegenheit der Familien ist und stets bleiben muss, in Gefahr gerieth, als blosses Mittel für die bürgerlichen Verhältnisse betrachtet zu werden; womit noch zu verbinden ist, dass die freigebornen Kinder nicht wie bei uns Griechisch, Latein u. s. w. in der Schule zu lernen brauchten, dass es daher eine ernsthafte Frage werden konnte, wie viel Jahre lang die Kinder Musik, und in welchen Tonarten lernen sollten — und was dergleichen Dinge mehr sind, die, wenn sie je zu den heutigen Beschäftigungen der Jugend irgend ein bemerkbares Verhältniss haben, wenigstens einer völlig veränderten Auffassung unterliegen, wodurch die Angaben Platons, je mehr man sie ins Einzelne verfolgt, um desto mehr ihre praktische Bedeutung für uns verlieren. Oder meint man (um nur ein Beispiel anzuführen), dass da, wo christlicher Religionsunterricht in die Gemüther eindringt, die Besorgniss des Platon wegen der Wirkung des Homer und anderer Dichter noch in Betracht komme? Wer im Ernste den Homer für die heutige Jugend fürchtet, der lasse nur daneben die Märchen der 1001 Nacht oder Musäus' Volksmärchen lesen; und die Erfahrung wird ihm zeigen, wie leicht in dem heutigen Gedränge dessen, was sich der Jugend darbietet, die verschiedenartigen Eindrücke einander gegenseitig auslöschen; und Platon, der es für eine Staatsangelegenheit von grösster Wichtigkeit hielt, dass nichts von der Musik und Gymnastik verändert werde, was würde er sagen,

wenn er bei uns in einem Lesecabinet die französischen und englischen Zeitungen neben den deutschen liegen sähe?[10]

Dass der Verfasser seinen Gegenstand mit Vorliebe behandelt hat, ist ihm nicht zu verdenken: auch hat er Recht, S. 42 zu sagen, Platon könnte gemäss seiner Einsicht in das Wesen des Staates und in dessen Verhältniss zu dem Einzelnen, eine Erziehung, welche der Willkühr der Privaten überlassen gewesen wäre, durchaus nicht gestatten. Wir aber dürfen nicht vergessen, dass unsere Staaten keine griechischen Städte sind und unser Gesichtskreis nicht in den Schriften des griechischen Alterthums eingeschlossen ist. Auch kann die Lehre von den Trinkgelagen (§ 154) nebst dem, was zunächst vorhergeht (§ 152 u. s. w.), heutiges Tages nicht füglich einer platonischen Pädagogik überlassen werden; besser aber möchte es gewesen sein, auch hier einen solchen Gegenstand zu vermeiden, wie denn überhaupt das Buch durch Abkürzung bedeutend hätte gewinnen können.

Herbart.

VI.

Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, und ihre zweckmässige Einrichtung. Von Dr. Heinr. Gust. Brzoska, Prof. an der Universität zu Jena. Leipzig 1836.

Praktische Erziehung in einem kleinen Kreise so zu veranstalten, dass dadurch jungen Männern, die sich dem Lehrstande widmen, Gelegenheit zur nöthigen Vorübung gegeben werde, ist die Aufgabe eines pädagogischen Seminars. Möglichst klein muss dieser Kreis sein, schon deshalb, weil jede Uebung, und so auch die pädagogische, vom Einfachern zum Zusammengesetzteren fortschreiten soll, und weil aus der Anhäufung einer grössern Menge von Zöglingen allemal Schwierigkeiten entstehen, welche theils auf die Disciplin drücken, theils den Unterricht in ein gewisses Geleise hineinbringen, aus welchem er, wo es auf Verbesserung der Lehrmethoden ankommt, nicht leicht herausgehen kann. Auch in einem kleinen

---

[10] Vgl. Herbart's Aeusserung in der Recension über Seidel's *Charinomos* in der *Leipz. Lit. Ztg.* 1826, Nr. 316: „Der Ernst der neuern Zeit ist viel schwerer zu verstehen als das schöne Spiel der Alten. Der göttliche Platon würde sich sehr wundern, wenn er sähe, wie viel Menschen sich auf ganz verschiedene Weise bemühten, mitten in diesem heutigen Ernste dem alten Spiel noch die alte Wichtigkeit zurückzugeben. Denn er selbst ist viel ernster, als diejenigen merken, die ihn nur der schönen Worte wegen lesen. Möchten sie sich wenigstens besinnen an seinen harten Spruch gegen die Dichter.“ Ueber den Platoncultus im Allgemeinen *W.* I, S. 254 und VIII, S. 226.

Kreise noch bleibt die Schwierigkeit, zugleich für die Zöglinge und für zweckmässige Uebung der Seminaristen zu sorgen, sehr gross; und man wird sie niemals ganz überwinden, wenn einerseits die Zöglinge nach dem Belieben der Eltern ein- und austreten, andererseits nicht immer junge Männer genug in der Nähe sind, welchen, als Seminaristen, man den Unterricht in den verschiedenen Lehrfächern anvertrauen kann. Letzteres gilt insbesondere da, wo vom gelehrten Unterricht die Rede ist; denn dazu ist unstreitig Gelehrsamkeit die erste — und doch nicht die einzige Bedingung, denn das pädagogische Talent muss hinzukommen. Einem Schriftsteller nun, der von der Einrichtung eines pädagogischen Seminars handelt, kann es leicht begegnen, dass er Forderungen aufstellt, die sich auf dem Papier gut ausnehmen, in der Praxis aber kaum ausführbar sind. Gleichwohl darf man ihm dies nicht übel deuten; denn wenn ihm kein Ideal vorschwebt, läuft er nicht bloss Gefahr, ins Kleinliche zu verfallen, sondern auch in seinen Gedanken selbst an solchen Schwierigkeiten zu kleben, die wirklich nicht überall und nicht immer vorhanden sind, vielmehr unter günstigen Umständen und bei gutem Willen sich in der That wohl heben lassen.

Dem Vorwurfe, die Forderungen zu hoch zu spannen, wird das angezeigte Buch schwerlich entgehen. Darum wollen wir sogleich eine gewisse, sehr rühmliche Eigenthümlichkeit desselben bemerklich machen, wodurch das Gewicht eines solchen Vorwurfs grossentheils aufgehoben wird. Hr. Pr. Brzoska redet nämlich in diesem Buche keineswegs allein, sondern er verstärkt seine Stimme durch die Stimmen sehr vieler anderer Schriftsteller, aus verschiedenen Zeiten und Kreisen, so dass man wirklich überrascht wird durch die Gewalt der Mahnungen, die sich von allen Seiten vernehmen lassen. Da hört man bald *Graser, Gedike, Pölitz, Stephani,* bald Plato, Aristoteles, Quintilian, Melanchthon, Luther; da stehen neben einander Muretus, Ruhnken, Ernesti, Wolf, Ruhkopf, Creuzer, Eichstädt, Jean Paul, Hegel, Koch, van Heusde, — doch wir würden ein allzulanges Register hersetzen, wenn wir auch nur die Namen derer angäben, welche hier nicht bloss citirt, sondern von welchen in der That willkommene und lesenswerthe Stellen mitgetheilt sind. Mag das immerhin gelehrter Luxus sein; er ist nicht lästig und nicht überflüssig, wo es darauf ankommt, eine Thätigkeit zu wecken, um grosse Schwierigkeiten zu überwinden. Und man wird nicht leugnen können, dass Hr. Br. sich durch diesen Umfang einer Gelehrsamkeit, die er zu brauchen weiss, empfiehlt, und gegen den Verdacht der Einseitigkeit sichert.

Die Vorrede sagt, Hr. Br. habe im pädagogischen Seminar zu Königsberg die Anregung zu seinen pädagogischen Studien erhalten. Damit kann es wohl bestehen, dass er nicht in allen Punkten mit dem Unterzeichneten übereinstimmt, und selbst die Abweichung, wäre sie auch grösser, als sie ist, könnte als Beweis des eigenen

Denkens zur Empfehlung beitragen. Er fordert ein theoretisches und praktisches Studium der Pädagogik, und hiermit auf den Universitäten nicht bloss pädagogische Vorlesungen, sondern auch ein pädagogisches Seminar. Im ersten Theile des Buchs wird die Nothwendigkeit eines solchen theoretisch aus dem Wesen der Pädagogik entwickelt, im zweiten praktisch und erfahrungsmässig; im dritten werden besondere Vortheile angegeben, die mit der Errichtung solcher Seminare verbunden seien; im vierten ist von der Einrichtung derselben die Rede. Vom ersten Theile wollen wir nur die Eintheilung der Pädagogik in ihre einzelnen Doctrinen kurz anführen: Encyklopädie und Methodologie der pädagogischen Wissenschaften; allgemeine Pädagogik; das Unterrichtswesen (Didaktik und Methodik); Religionsunterricht; Schulkunde; Schuldisciplin; Schulrecht; Erziehung in Familien, Pensionsanstalten und Waisenhäusern; Geschichte der Erziehung und des Schulwesens; Bücherkunde der Pädagogik; Staatspädagogik. Auf diese Ausbreitung von Disciplinen bezieht sich im zweiten Theile die Klage, dass der Vortrag der Pädagogik auf den Universitäten zu kurz sei. Diese Sache liegt anders. So wenig auf Quarta die Lectionen der Prima passen, eben so wenig kann in den Jahren des akademischen Studiums schon das ganze Gewicht theils dessen, was sich auf Erfahrungen des späteren Lebens bezieht, theils der Consequenzen, die aus einer Wissenschaft in die andere übergehen, fühlbar gemacht werden. Nicht auf die Menge der Vorträge kommt es an, sondern auf die Vorbildung und Aufmerksamkeit, die dazu mitgebracht wird. Staatspädagogik nützt denen nicht, welche vom Organismus des Staats, von seinen Behörden und Ständen noch wenig wissen; und was die allgemeine Pädagogik anlangt, so hängt der Vortrag und das Verstehen derselben so genau mit praktischer Philosophie und Psychologie zusammen, dass, wenn hier an der richtigen Verbindung etwas fehlt, auch durch die grösste Weitläuftigkeit der Mangel nicht gedeckt werden kann. Leicht mag es denen, welche nicht gehörig vorbereitet kommen, begegnen, den Vortrag so zu hören, als ob er sich recht füglich in eine andere, ihnen bekanntere Sprache übersetzen liesse; den systematischen Gang im Auge zu behalten, ist Manchem zu beschwerlich.

Die dritte Abtheilung macht bemerklich, dass mancherlei Specielles, namentlich Monographien über einzelne Bildungsmittel, Charakteristik der Individualitäten und Sammlung erworbener Erfahrungen am besten in pädagogischen Seminarien gedeihen. Wir würden hierin noch sicherer, als schon jetzt der Fall ist, mit dem Vf. übereinstimmen, wenn uns nicht eine Stelle in der vierten Abtheilung Bedenken erregte. Da finden sich neben recht guten Angaben über die Arbeiten der Seminaristen auch kurze Aeusserungen über das, was den Grund und Boden eines pädagogischen Seminars ausmachen muss, die bei aller Kürze gar sehr ins Grosse gehen.

Mit dem Seminar müsse eine gelehrte Unterrichtsanstalt, alle Arten von Bürgerschulen, mit Einschluss einer Anstalt, worin der Unterricht wie in Dorfschulen ertheilt werde, eine vollständige Erziehungsanstalt für höhere und niedere Stände verbunden sein. Die Unterrichtsanstalten sollen auch nicht bloss Knabenschulen sein, sondern nebenan müssen noch Mädchenschulen sein; — der Director des Seminars müsse zugleich Director aller zu demselben gehörenden Schulanstalten sein. Diese Grösse (kaum erträglich für den Director selbst, noch weniger aber für seine Mitarbeiter) möchte wohl das Gegentheil der von uns verlangten Kleinheit werden. Je grösser, je schulmässiger, desto mehr würde die Eigenthümlichkeit des Seminars verloren gehen. Je mehr das Bedürfniss des Unterrichts für die Kinder vorwiegt, desto mehr erneuert sich der Druck, der Drang, den alle Schulen empfinden, wo man heute die Bewegung fortsetzen muss, in die man gestern gerathen war. Man kann die ausgefahrenen Geleise nicht verlassen; man hat Massen vor sich, anstatt Individuen zu beobachten. Doch es ist nicht nöthig, dies weiter auszuführen. Pädagogische Seminare werden allemal zuerst nach den Ansichten derjenigen sich richten, von denen sie angeordnet und geleitet werden; späterhin werden sich Nothwendigkeiten geltend machen, auf die man nicht gerechnet hatte. Der Vf., sollte er eine Anstalt nach seinem Sinne stiften, würde bald einen Wald neben sich aufwachsen sehen, der ihm zu dicht werden könnte. Aber zusammenstellen, was alte und neue Pädagogen geschrieben haben, es mit Kraft und Feuer vortragen, das Gefühl des pädagogischen Bedürfnisses anregen: das ist ihm in solchem Grade gelungen, dass man hierin mehr von ihm erwarten darf. Wir erfahren, dass er eine Art von pädagogischer Bibliothek beabsichtige; ein literärisches Unternehmen, wozu ihm die Mitwirkung tüchtiger Männer zu wünschen ist.[11]

Herbart.

VII.

Schulatlas mit Randzeichnungen von Dr. K. Vogel. Leipzig 1837.

Dieser Atlas läuft zwar wohl Gefahr, in Bezug auf die ihm eigenthümlichen arabeskenartigen Einfassungen von einigen strengen Richtern für eine zierliche Spielerei erklärt zu werden. Auch mögen ästhetische Kritiker fragen, ob man eine Landkarte für einen Gegenstand halte, der sich zur Verzierung eigne? Unbefangene Beurtheiler werden jedoch hier den Ernst im Spiele und im Zierlichen das

[11] Ueber Brzoska ist noch zu vergleichen unten Nr. XXIII, § 169***.

Nützliche erkennen. Bekannt genug ist die Schwierigkeit, beim geographischen Unterricht die jüngern Schüler in eine zweckmässige Thätigkeit zu setzen, welche im blossen Auswendiglernen der Namen nicht bestehen kann. Eine von den Bedingungen, die Schwierigkeit zu heben, besteht nun gewiss darin, den Schülern stets den Gedanken gegenwärtig zu halten, der Boden, welchen die Karte andeutet, sei in mannigfaltiger Verschiedenheit bewachsen, belebt, bewohnt, benutzt und theilweise erfüllt von Denkwürdigkeiten aus früherer Zeit. Hieran zu erinnern dienen die bunten Einfassungen; und gerade das Bunte, wodurch das Auge bald hierhin bald dorthin gezogen wird, verbunden mit dem Ausdrucksvollen und Contrastirenden, was man aus dem Mancherlei nur allmählich herausfindet, gewährt die Vorstellung eines reichen Vorraths, wonach der Reisende in den Ländern würde zu suchen haben.

Herr Dr. Vogel hat sich auf ein Wort von mir berufen: die Geographie sei eine associirende Wissenschaft;[12] und in der That dient jene arabeskenartige Einfassung, Gegenstände der Zoologie, Botanik, Geschichte mit dem eigentlich Geographischen in Verbindung zu bringen. Darf ich Sie aber an die vier Worte meiner Pädagogik erinnern: Klarheit, Association, System und Methode — so liegt darin die Bemerkung, die Klarheit des Einzelnen solle der Association vorangehen, und die systematische Zusammenfassung des Ganzen solle derselben nachfolgen. Was ist nun dasjenige Einzelne, dessen klare Auffassung die Schüler schon gewonnen haben oder wenigstens jetzt gewinnen müssen, falls es theilweise früher nicht möglich war? Der Schulatlas nennt im Vorworte: Configuration, Elevation, Vegetation, Animalisation, Population als dasjenige, was er vereinen will. Soll ich mir dies als einstimmig mit meinen Grundsätzen auslegen: so sind Uebungen im Auffassen der Configuration und Elevation dem geographischen Unterrichte schon vorausgegangen; desgleichen hat der Schüler auch schon die nöthigen botanischen und zoologischen, ja, wir wollen hinzusetzen, die ersten technologischen und überhaupt auf menschlichen Verkehr sich beziehenden Vorkenntnisse; nun kommt die Geographie, um jenes alles nach ihrer Art zu verbinden; und mit ihr kommen die ersten historischen Notizen über die Vorzeit jenes Landes, welche sich nicht füglich vorausschicken lassen, aber jetzt auch nicht weiter hinausgeschoben werden dürfen. So denke ich mir den ersten geographischen Cursus, während späterhin die verschiedenen, hier associirten Lehrfächer ihren eigenen und zwar systematischen Gang von neuem antreten werden, während auch die Geographie selbst ihren zweiten Cursus machen wird, zu welchem sie einen weit vollständigeren, aber nicht mit Randzeichnungen versehenen Atlas nöthig

---

[12] *Umriss päd. Vorl.* unten XXIV, § 264.

hat. Also der vorliegende kleine Atlas gehört dem ersten Cursus des geographischen Unterrichts, und zu diesem würde ich ihn empfehlen, — wenn nicht eine Zeile des Vorworts mir widerspräche oder vielleicht nur schiene zu widersprechen, nach welchem der Atlas für den *ersten* geographischen Unterricht *keineswegs* bestimmt sein soll! Möglich, dass der erste *Unterricht* kein zusammenhängender *Cursus* werden soll; doch vermisse ich hierüber die Erläuterung.

Ferner die erste Bedingung, unter welcher eine Landkarte dem Schüler nützlich wird, ist doch wohl die treue und feste Auffassung der merkwürdigen Punkte in ihrer *gegenseitigen* Lage. Für den jüngern Schüler ist hier das Hülfsmittel der Länge und Breite viel zu weit hergeholt. Es kommt auf Schätzungen durchs Längenmaass an, auf Uebungen im Anschauen. Wird hier nicht der Grund gelegt, so dringt nicht in den Geist ein, was die Configuration der Landkarte dem Auge darbot. Wollte man sagen, darum brauche sich nicht der Schulatlas zu bekümmern, sondern das sei die Sache der Lehrer und Schüler: so wäre zu antworten, dass eben so gut auch der Lehrer die Vorzeigung naturhistorischer Bilder, vollends die Anführung historischer Namen und Jahreszahlen besorgen könne. Uebernimmt einmal der Schulatlas, das Lebende auf der Oberfläche der Erde durch seine Randzeichnungen zu vergegenwärtigen: so liegt ihm weit näher (und man darf beinahe von ihm fordern, dass er das Nöthigste nicht unterlasse, nämlich:) die Raumbestimmungen, worauf die Configuration und Elevation beruhet, gehörig einzuprägen. Darauf muss auch der Schüler als auf seine eigentlichste geographische Beschäftigung und schuldige Arbeit hingewiesen werden. Es geht nun zwar nicht an, die gegenseitige Lage sämmtlicher merkwürdiger Punkte durch Verbindungslinien derselben und durch Angabe der dabei entstehenden Winkel auf einer Landkarte auszudrücken. Aber es geht sehr füglich an, hiezu die Umrisse eines Meeres, und die darauf vorkommenden Inseln und Vorgebirge zu benutzen.

Hätte man eine Karte für die Nordsee und Ostsee, eine andre für das Mittelländische Meer, eine dritte für das Indische Meer, eine vierte für den mittleren Theil von Amerika — wählte man zweckmässig die hervorragenden Punkte, deren Verbindungslinien leichtfassliche Dreiecke ergeben (solche, die nahe gleichseitig, gleichschenkelicht, rechtwinkelicht ausfallen würden), zeichnete man einige dieser Dreiecke deutlich hin und begnügte sich bei andern durch blosse Andeutung der Winkel, verbände man hiermit noch ein Paar Karten ohne Bezeichnung der politischen Grenzen, bloss für Gebirgszüge und Flussgebiete, mit Angabe sehr weniger Städte: so fänden Schüler und Lehrer Gelegenheit, hieran das Augenmaass zu üben; und die vorhandene Uebung liesse sich dann weiter auch für solche Karten benutzen, die schon zu voll sind, um noch mit geradlinigen

Dreiecken überladen zu werden. — Das sind Vorschläge zu einem Ergänzungshefte des schätzbaren Vogel'schen Atlasses; an Stoff zu passenden Randzeichnungen — in Bezug auf Schifffahrt und Seethiere — würde es gewiss nicht fehlen.

Die artigen Karten empfehlen sich dem Auge viel zu gut, als dass sie meiner Fürsprache bedürften.

XXI.

BRIEFE ÜBER DIE ANWENDUNG DER PSYCHOLOGIE AUF DIE PÄDAGOGIK

NEBST ANHANG.

um 1831.

Vorbemerkungen.

Die psychologischen Untersuchungen über die Bedingungen der Erziehung, welche die folgenden, von Hartenstein in Herbart's Nachlasse (ohne Titel und Inhaltsangabe) vorgefundenen und veröffentlichten Briefe in Angriff nehmen, hatte Herbart bereits in der *Allgemeinen Pädagogik* 1806 als einen Theil der Pädagogik bezeichnet und in den Vorlesungen von 1807/8 den Hauptumrissen nach angedeutet. (*Päd. Schr.* I, S. 341 und 547.) Als Vorläufer derselben sind zwei Abhandlungen zur mathematischen Psychologie zu betrachten, welche er 1812 im *Königsberger Archiv für Philosophie* u. s. w. I, 3 veröffentlichte: *Ueber die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Function ihrer Dauer betrachtet*, und *Ueber die dunkle Seite der Pädagogik*, *W.* VII, S. 29 f. und 63 f. Die erstere umfassendere, an welche sich die zweite wie eine allgemeine Anmerkung anschliesst, kann hier nur im Auszuge wiedergegeben werden. Ihr Inhalt ist im Wesentlichen folgender.

Die Erfahrung lehrt, dass eine Wahrnehmung, die nur allzu kurze Zeit dauert, einen schwachen Eindruck zurücklässt, und dass eine gewisse Verweilung nöthig ist, um uns einer Wahrnehmung gehörig zu versichern. Aber dieses: *gehörig* und jene: *gewisse* Verweilung sind unbestimmte Begriffe, dergleichen in einer gründlichen und genauen Psychologie keinen Platz finden können. Ginge man bloss von dem zuerst sich darbietenden Gedanken aus: jeder Augenblick des Wahrnehmens lasse ein Vorstellen zurück, so würde man auf die Annahme kommen: die Stärke des Vorstellens müsse der Dauer der Wahrnehmung proportional sein. Allein hiemit stimmt die Erfahrung ganz und gar nicht überein; sie zeigt vielmehr allgemein, dass eine Wahrnehmung, die in mässiger Stärke eine mässige Zeit lang gedauert hat, fernerhin nicht merklich gewinnt, wenn sie auch noch so lange fortgesetzt wird; woraus folgt, dass die Stärke der Vorstellung eine solche Function der Zeit sein müsse, die zwar mit der Zeit wächst, aber so, dass sehr bald der Zuwachs sich bis zum Unmerklichen vermindert. Hier ist eine exacte mathematische Bestimmung möglich. Es sei die Empfänglichkeit, d. h. die Möglichkeit, dass die Seele eine gewisse Vorstellung noch fernerhin erzeuge, φ, so ist in dem ersten Zeittheilchen dt das Quantum des Vorstellens dz, gleich $\varphi\, dt$, allein sobald nach Verlauf einer Zeit t die Vorstellung bereits eine Stärke z erreicht hat, also die Empfänglichkeit

um eben so viel erschöpft ist, nur noch $(\varphi - z)dt$. Durch Integration der Gleichung $dz = (\varphi - z)dt$ kann das Verhältniss von z und t bestimmt werden, und zwar findet sich, dass die Zeit gleich ist der Differenz der natürlichen Logarithmen der ursprünglichen und der verringerten Empfänglichkeit. Wird φ, welches die Einheit repräsentirt und daher $= 1$ sein sollte, um zu kleine Zahlen zu vermeiden $= 10$ gesetzt, so ist für $t = {}^1/_2$, $z = 3{,}934$; für $t = 1$, $z = 6{,}321$; für $t = 2$, $z = 8{,}646$; für $t = 3$, $z = 9{,}502$; für $t = 10$, $z = 9{,}9994$; welche Zahlen die anfänglich rasche, sehr bald aber verlangsamte Annäherung von z an φ zur Anschauung bringen. Hiebei ist noch keine Rücksicht auf den Grad der Wahrnehmung (die Stärke des Tons, die Helligkeit der Farbe, die Intensität eines Geruchs u. s. w.) genommen, welcher von der Zeit unabhängig ist. Wird er durch β bezeichnet, so ist der Zuwachs des Vorstellens in jedem Momente $\beta\,(\varphi - z)dt$, und β multiplicirt einfach die Zeit; für $\beta = {}^1/_2$ sind für die nämlichen Zeiten die Werthe von z: 2,2119; 3,934; 6,321; 7,768; 9,9327.

Bei diesen Bestimmungen kann es jedoch nicht sein Bewenden haben, weil die Wahrnehmung, um die es sich handelt, niemals allein die Seele in Anspruch nimmt, vielmehr sowohl, bevor sie begann, als während sie anwächst, ein anderweitiges Vorstellen vorhanden ist. Es ist zuerst der Zustand der Vorstellungen vor dem Eintritte der Wahrnehmung zu erwägen. Er ist dahin zu bestimmen, dass die vorhandenen Vorstellungen, von denen jede, wenn sie allein wäre, das Bewusstsein ganz erfüllen würde, gegen einander drängen und sich hemmen, etwa vergleichbar mit Stahlfedern, die, gegen einander gespannt, sogleich in ihre erste Lage zurückschnellen würden, sobald das Hinderniss gehoben wird, welches Bild jedoch insofern nicht zutreffend ist, als die Federn in dem Zustand der Beruhigung erscheinen, den die Vorstellungen zwar annähernd, aber nie ganz erreichen. Dasjenige Quantum, das sie insgesammt verlieren müssten, wenn das Gleichgewicht erreicht werden sollte, heisst die Hemmungssumme (jactura) und bestimmt sich sowohl nach der Stärke der Vorstellungen, als nach dem unter ihnen bestehenden Gegensatze, dem Hemmungsgrade; sie vertheilt sich auf die einzelnen Vorstellungen im geraden Verhältnisse des Gegensatzes jeder gegen die andern (so dass der grössere Gegensatz einen höheren Beitrag zur Hemmungssumme, also dem Gesammtverluste, mit sich bringt), aber im umgekehrten Verhältnisse der Stärke (so dass die schwächere Vorstellung mehr dazu beitragen muss als die stärkere). Der Process der Hemmung selbst ist eine Function der Zeit, indem ihr Fortschritt, also die Annäherung der Vorstellungen an das Gleichgewicht, mit der Zeit geschieht und zwar nach demselben Gesetze, welches für das Anwachsen der Wahrnehmung aufzustellen war. Im ersten Moment dt drängt die ganze Hemmungssumme S zum Gleichgewicht; aber sobald am Ende der Zeit t diesem Drängen in bestimmtem Grade Genüge geschehen und ein Quantum σ wirklich gehemmt ist, beträgt die Tendenz zum Gleichgewichte nur noch $S - \sigma$; also ist der Fortschritt der Hem-

mung $d\sigma$ bestimmt durch $(S-\sigma)dt$, woraus sich wieder ergiebt, dass die Zeit gleich ist der Differenz der natürlichen Logarithmen der ursprünglichen und der verringerten Tendenz zum Gleichgewicht. Ist beispielsweise $S = 3^1/_8$, so ist nach Verlauf von $t = ^1/_2$, $S - \sigma = 1{,}893$; für $t = 1$, $S-\sigma = 1{,}146$; für $t = 2$, $S-\sigma = 0{,}421$; für $t = 3$, $S-\sigma = 0{,}153$; für $t = 4$, $S-\sigma = 0{,}018$, woraus anschaulich wird, dass die Vorstellungen anfangs rasch ihrem Gleichgewichte zueilen, jedoch diese Bewegung mehr und mehr erlahmt.

Eine bedeutende Modification erleidet sie nun durch den Zutritt jener Wahrnehmung zu den schon vorhandenen Vorstellungen, und zwar in zwiefacher Weise. Während des Wahrnehmens wächst einerseits die Hemmungssumme, da die Wahrnehmung nach ihrer Stärke z und ihrem Hemmungsgrade π zu derselben beiträgt; andererseits aber bleibt die Tendenz zum Gleichgewicht bestehen, vermöge deren die Hemmungssumme sinkt. Ist die gesuchte Hemmungssumme v, welches für $t = 0$ also die Zeit vor Eintritt der Wahrnehmung mit dem obigen $S-\sigma$ zusammenfällt, so ist für den Moment dt ihr Anwachsen dv bestimmt durch πdz weniger vdt, woraus die Relationen von z, π und $S-\sigma$ festgestellt werden können. Wenn $\pi = 1$, also der Hemmungsgrad der grösstmögliche, $\beta = 1$, und ebenso $S-\sigma = 1$, so ist für $t = 0$, $v = 1$; für $t = ^1/_{10}$, $v = 1{,}809$; für $t = ^1/_2$, $v = 3{,}639$; für $t = 1$, $v = 4{,}046$; für $t = 2$, $v = 2{,}841$; für $t = 3$, $v = 1{,}543$; das Maximum erreicht v für $t = ^9/_{10}$, nämlich $4{,}0657$; vorher überwog die Einwirkung der neu zutretenden Vorstellung, welche die Unruhe erhöhte, nachher überwiegt die Tendenz zum Gleichgewicht, welche die vorhandenen Vorstellungen schon hatten.

Es bleibt die Frage übrig, in welchem Maasse zu dieser Hemmungssumme die Wahrnehmung beizutragen habe, also welches der Verlust ist, den sie durch die älteren Vorstellungen erleidet und der von z abgerechnet werden muss, welches vorher ohne Rücksicht auf denselben bestimmt wurde. Dürfte man annehmen, dass das ganze Wahrgenommene als ungetheilte Kraft wirkte, so würde nach dem Obigen sein Verlust gemäss seinem Gegensatze gegen die andern Vorstellungen und seiner Stärke durch den Quotienten $\frac{\pi}{z}$ bestimmt werden können; allein die Wahrnehmung ist von Anfang an der Hemmung unterworfen, noch ehe ihre successiv gegebenen Theile zu einem Ganzen verschmelzen konnten, und von jedem dz ist ein Differential dZ in Abzug zu bringen, dessen Integral Z den Gesammtverlust der Wahrnehmung in einer gegebenen Zeit repräsentirt, der jedenfalls grösser ist, als jener, den die als Gesammtkraft gedachte Wahrnehmung erlitten hätte.

Herbart erklärt, dass es ihm nicht gelungen sei, das Verhältniss dieses Z oder $z-Z$ zu den andern Grössen „in geschmeidigen mathematischen Ausdrücken“ darzustellen, und er bestimmt dasselbe sowohl in der älteren Abhandlung, als in der spätern *De attentionis mensura causisque primariis* 1822, *W.* VII, S. 75 f. (womit noch zu vergleichen

ist die Darstellung in der *Psychologie als Wissenschaft, W.* V, S. 457 f.) nur annähernd. Von seinen Berechnungen sei hier Folgendes angeführt. Wenn $\varphi = 10$, $\beta = \frac{1}{2}$, $S - \sigma = 3\frac{1}{8}$, $\pi = \frac{25}{32}$ gesetzt wird, so hat $z - Z$, also die wirkliche Stärke der Wahrnehmung, welche nach Abzug des continuirlich Gehemmten bleibt, folgende Werthe: für $t = \frac{1}{2}$ ist $z - Z = 0{,}8295$; für $t = 1$, $z - Z = 1{,}4755$; für $t = 2$, $z - Z = 2{,}3704$; für $t = 3$, $z - Z = 2{,}9132$; für $t = 4$, $z - Z = 3{,}2425$. Diese Stärke steigt, wenn bei sonst gleichen Bedingungen $S - \sigma = 0$ gesetzt, d. h. wenn angenommen wird, dass die Entfernung der älteren Vorstellungen vom Gleichgewichte verschwindend klein sei; dann erreicht $z - Z$ für die nämlichen Zeiten die Werthe: 1,959; 3,264; 4,931; 5,88; 6,45. Wenn $S - \sigma$ den zuerst angenommenen Werth hat, aber der Grad der Wahrnehmung β noch einmal so gross angenommen, also $\beta = 1$ gesetzt wird, so sind, wie zu erwarten, die Werthe für $z - Z$ anfangs höher, nach einer gewissen Zeit aber niedriger als bei der vorigen Annahme, nämlich: 2,69; 4,20; 5,44; 5,79; 5,89. Eine durchgehende Verringerung der Werthe tritt ein, wenn der Hemmungsgrad π, also der Gegensatz der Wahrnehmung gegen die vorhandenen Vorstellungen, höher angesetzt wird; die Zahlen sind, wenn $\pi = 1$ und $\beta = \frac{1}{2}$, $S - \sigma = 1$: 1,56; 2,605; 3,791; 4,44; 4,81. —

Hieran knüpft Herbart folgende Bemerkungen: „Was sogleich auffällt, ist ohne Zweifel der ausserordentlich grosse Einfluss von $S - \sigma$ oder von dem Ueberrest einer früher entstandenen Hemmungssumme. Wir sehen hier, wie sehr es den Gewinn von unsern Wahrnehmungen vermindert, wenn unser Gemüth beim Anfange dieser Wahrnehmungen nicht in Ruhe ist, wenn die eben gegenwärtigen Vorstellungen weit von ihrem Gleichgewichtspunkte entfernt sind. — Ja es lässt sich hieraus ein wichtiger Beitrag zur Erklärung der natürlichen Verschiedenheit der Köpfe in Hinsicht ihres Fassungsvermögens ableiten. Man setze nämlich (wie denn Grund vorhanden ist anzunehmen), dass jede Veränderung der Gemüthslage von gewissen Veränderungen im Organismus begleitet werde, und dass die letztern Veränderungen, wenn sie aus irgend einer physiologischen Ursache langsamer von Statten gehn, eben dadurch auch jene an sie geknüpften verzögern. Alsdann ist offenbar, wie durch Eigenthümlichkeiten der organischen Constitution das Sinken der Hemmungssumme oder die Annäherung vorhandener Vorstellungen zu ihrem Gleichgewicht bei diesem oder jenem Individuum entweder zu allen Zeiten oder bei temporären Dispositionen könnte aufgehalten werden. Davon ist die Folge, dass neu hinzukommende Wahrnehmungen die Empfänglichkeit zum Theil unnütz erschöpfen, indem durch die starke Hemmung, welche sie antreffen, das Verschmelzen des successiv Gegebenen zu einer Gesammtkraft bedeutend verhindert wird. Wo dieser Umstand in hohem Grade eintritt, da können offene Augen und Ohren beinahe nur vergeblich den Vorrath zur weitern Ausbildung einsammeln; dieser Vorrath kommt zwar in die Seele (z wird immer gleich gross), aber die Dauer der Wahrnehmung hat ihn ohne Nutzen verviel-

fältigt, denn das allmählich Gewonnene ist eben so allmählich zerronnen, die Hemmung hat ihm nicht erlaubt sich zu vereinigen, und unvereinigt vermögen die momentanen Auffassungen gar nichts, weil sie gegen jedes schon vorhandene Vorstellen unendlich klein sind. . . . So wichtig nun der Einfluss ist, welchen $S—\sigma$ haben kann, so darf man doch nicht vergessen, dass derselbe auch grossentheils von dem Hemmungsgrade π abhängt . . . Gehen wir nun über zur Betrachtung der Einwirkung von β, so tritt die Geschwindigkeit hervor, mit welcher sich die Stärke des Vorstellens einer, nicht eben weit gesteckten Grenze nähert. . . . Ueberlegt man die Bedingungen, unter denen der Anwachs eines Vorstellens während einer längeren Zeit einigermaassen gleichförmig erhalten werden könnte: so sieht man, dass β im Anfange klein und nur allmählich grösser genommen werden müsste, um die gar zu enge Grenze, in welcher das Vorstellen sonst eingeschlossen bliebe, zu erweitern. Hieraus erklärt sich vollkommen das Unterhaltende einer allmählich anschwellenden Auffassung: das Crescendo in der Musik, die Klimax in der Rede. Soll aber die grösste mögliche Stärke des Totaleindrucks erreicht werden, so muss die augenblickliche Stärke gleich Anfangs die grösste sein, weil sonst zu viel gehemmt und dabei nicht wenig von der Empfänglichkeit verzehrt wird.“ . . . .

An diese Abhandlung schliesst sich nun die zweite an: *Ueber die dunkle Seite der Pädagogik*, *W*. VII, S. 65: „Welche Seite der Pädagogik hier vorzugsweise die dunkle genannt werde, braucht unmittelbar hinter der vorstehenden psychologischen Abhandlung wohl keiner Erinnerung. Von der Untersuchung über die Stärke einer einfachen sinnlichen Vorstellung als Function der Dauer ihrer Auffassung, bis zu einer vollständigen psychologischen Theorie der Charakterbildung — welch ein unermesslicher Weg! Und auf diesem Wege herrscht noch tiefe Nacht, und dieser Weg läuft ganz und gar an der dunklen Seite der Pädagogik dahin. —

„Um einigermaassen im Zusammenhange der vorhergehenden Nachforschungen zu bleiben, überlegen wir zuvörderst, was dieselben der Pädagogik bedeuten können. Sie geben ein Bruchstück einer Theorie der Aufmerksamkeit; und eine Theorie der Aufmerksamkeit wäre ein wesentlicher, wenn auch nur kleiner Theil einer psychologischen Pädagogik.

„Da über die dunkle Seite einer Sache sich nur insofern etwas sagen lässt, als daraus einzelne helle Punkte hervorleuchten: so mag es sich wohl schicken, die eben aufgefundenen hellen Punkte noch einmal anzusehen und sie mit dem Bedürfniss eines mehr ausgebreiteten pädagogischen Wissens zu vergleichen.

„Ich setze voraus, es entgehe Niemandem, wie unaufhörlich ein Erzieher die Aufmerksamkeit seines Zöglings in Anspruch zu nehmen fast nicht umhin kann; wie schädliche Mittel (Prämien, Reizungen des Ehrgeizes u. dgl.) manchmal ersonnen worden sind, um ein dennoch ungetreues Merken zu erlangen; wie viel darauf ankommt, ohne schädliche

Mittel mit grösstem Vortheil die mögliche Aufmerksamkeit des Zöglings zu benutzen.

„Ich nehme ferner als bekannt an, dass im Aufmerken, vollends im Aufmerksamwerden, wir uns grösstentheils passiv fühlen, dass aber auch, in sehr verschiedenem Grade bei verschiedenen Individuen, sich das eigne Wollen der Aufmerksamkeit bemeistere.

„Wie die Stärke des Eindrucks, die Frische der Empfänglichkeit, der Grad des Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen, und der Grad von Unruhe des mehr oder minder zuvor beschäftigten Gemüths zusammengenommen, das Passive der Aufmerksamkeit bestimmen (nämlich das, worin wir uns passiv vorkommen; denn eigentlich passiv ist die Seele niemals,) dies erhellt aus der vorhergehenden Untersuchung. Eben daraus lässt sich auch einsehn, zwar nicht, worin die Activität des höher gebildeten Geistes bestehe, der sein Aufmerken beherrscht, aber wohl, wo die Activität eingreifen müsse, um die beabsichtigte Wirkung hervorzubringen. Die physiologische Empfänglichkeit gehörig richten, den stärkeren Eindruck aufsuchen, vor allem aber die Unruhe des Gemüths dämpfen, und solche Vorstellungen hervorrufen, welche den mindesten Gegensatz gegen die einzuprägende Wahrnehmung bilden: darin besteht die absichtliche Kunst des Merkens.

„Dies erinnert an das Wichtigste dessen, was der vorhergehenden Untersuchung zu einer Theorie der Aufmerksamkeit noch mangelt, und was dem Erzieher als einer der vornehmsten Theile seiner Sorgen empfohlen sein muss. Schon der leichteste Anfang des Merkens nämlich reproducirt ältere Vorstellungen, die dem Gemerkten theils gleich, theils entgegen sind und auf entgegengesetzte führen. *Welche* und *wie stark* die reproducirten sein werden, hängt von den frühern Gemüthslagen, von der frühern Bildung ab. Der Erzieher, welcher Aufmerksamkeit ohne gehörige Vorbildung verlangt, spielt auf einem Instrumente, dem die Saiten fehlen.

„Das Ganze des Unterrichts, von seinen ersten Anfängen bis ans Ende, so zu ordnen, dass mit möglichst grösstem Vortheil jedes Vorhergehende dem näher und dem entfernter Nachfolgenden die Disposition des Zöglings zubereite: diese Aufgabe war ein Hauptgegenstand meiner Betrachtungen in mehrern pädagogischen Schriften. Was in meiner *Allgemeinen Pädagogik* über den Wechsel der Vertiefung und Besinnung, als über die stets nothwendige geistige Respiration gesagt ist [*Päd. Schr.* I; S. 383 u. das. Anm. 42], das kann man, wenn schon den Sinn jener Ausdrücke nicht völlig erschöpfend, mit Rücksicht auf die obige Abhandlung so ausdrücken: wenn eine Reihe von Auffassungen eine gewisse Hemmungssumme hat anwachsen machen, so muss man dieselbe zuvor sich senken lassen, ehe man weiter gehen darf. Dieses Gesetz der *gehörigen Interpunction* beim Unterricht, wie man es nennen könnte, enthält gleichwohl nicht die ganze Bedeutung jener Worte; denn Besinnung ist nicht blosses Sinkenlassen einer Hemmungssumme, sie ist Verschmelzung des zuvor einzeln und in getheiltem Bewusstsein Aufge-

fassten, ein Gegenstand für eine andere, noch viel weitläuftigere psychologische Untersuchung als es die vorhergehende war. Wie aber dieser Gegenstand noch nicht ausgearbeitet vor mir liegt, so auch nicht der mit ihm zusammenhängende von der Reproduction associirter Vorstellungen; wodurch die Begriffe vom Merken und Erwarten [*Päd. Schr.* I, S. 389], mithin auch die pädagogische Kunst, den Faden der Erwartungen immer fortzuspinnen, so dass jedes Gemerkte zu schon vorhandenen und zu neu anzuregenden Erwartungen im richtigsten Verhältnisse stehe — erst volles Licht erhalten würde. Nur auf das Gesetz der gehörigen Abwechselung fällt aus der obigen Untersuchung eine brauchbare Erläuterung. Wer bei dem vollkommen Erwarteten sich aufhalten wollte, würde eine meist erschöpfte Empfänglichkeit vorfinden, denn die schon im Bewusstsein vorhandene Vorstellung kann nur noch wenig gewinnen. Dagegen wer das allzu Neue, das ganz Fremde herbeiführt, muss den starken Gegensatz fürchten, den dasselbe antreffen, die starke Hemmungssumme, die es bilden wird.

„Denkenden Lesern, nachdem sie die vorstehende Abhandlung werden verstanden haben, kann es überlassen bleiben, den hier kurz angedeuteten Betrachtungen darüber theils mehr Vollständigkeit, theils nähere Bestimmtheit zu geben.

„Aber nicht bloss einzelne, ausgeführte mathematisch-psychologische Untersuchungen, sondern schon die allgemeine metaphysische Hauptansicht von der Möglichkeit solcher Untersuchungen geben dem Pädagogen eine Leitung, die ihn hütet, dass er im Dunkeln nicht ganz und gar die Richtung verfehlen möge.

„Bei solchen Untersuchungen kann auf den Beifall derer freilich nicht gerechnet werden, die den bekannten Lehren von der transcendentalen Freiheit anhängen. Diese muss alle Pädagogik eine Inconsequenz kosten, weil die intelligible That der Freiheit in gar keinen Zeitverhältnissen steht, die Erziehung aber, wenn wir ihr zeitliches Beginnen und Fortschreiten, wenn wir das Causalverhältniss zwischen Erzieher und Zögling hinwegdenken, für uns etwas völlig Unverständliches wird. Die Pädagogik hängt demnach mit einer andern Philosophie zusammen, als mit der kantischen, fichte'schen, schelling'schen, ja auch mit der leibnitzischen; denn bei der prästabilirten Harmonie würde dem Erzieher und Zögling nichts anderes übrig bleiben, als durch die Gottheit hindurch mit einander zu correspondiren.

„Die Idee einer mathematischen Psychologie erlaubt dagegen nicht bloss anzunehmen, dass man auf den Zögling wirken könne, sondern auch, dass bestimmten Einwirkungen bestimmte Erfolge entsprechen, und dass man dem Vorauswissen dieser Erfolge sich durch fortgesetzte Untersuchung, nebst zugehöriger Beobachtung, mehr und mehr annähern werde. Hiebei kommt nun noch besonders die Hinwegräumung eines Irrthums zu statten, dem die praktischen Erzieher in demselben Maasse mehr hingegeben zu sein pflegen, als die Idee der transcendentalen Freiheit ihnen minder genau bekannt und geläufig ist. Ich meine die

Vorstellung, dass die sogenannten menschlichen Anlagen ein *organisches*, nach innern Gesetzen sich entfaltendes Ganzes bilden, welchem man wohl Pflege und Nahrung anbieten, aber keine andere Entwicklung, als die ihm ursprünglich eigne, aufdringen könne. Diese Vorstellung wird von den Erfahrungen begünstigt, welchen gemäss mancher Zögling ein ganz andres Gewächs wird, als was Eltern und Lehrer im Sinne hatten. Aber dergleichen Erfahrungen beweisen nichts anderes, als dass die Erzieher, in dem Dunkel der psychologischen Pädagogik sich gänzlich verirrend, da Abneigungen hervorbrachten, wo sie Neigungen und Gewöhnungen erzielten.

„Allerdings wird jeder Kreis von Gedanken und Empfindungen, wie er sich theils erweitert, theils das schon Verbundene inniger verkettet, einem Organismus immer ähnlicher, der ausstösst, was ihm zuwider ist, und assimilirt, was er Taugliches antrifft. Ursprünglich aber ist gleichwohl keinesweges in der menschlichen Seele eine organische Constitution, so wenig als überhaupt irgend ein Vieles in ihr darf angenommen werden; und um so freieres Wirken bleibt dem Erzieher, der grossentheils den Keim in früher Jugend selbst bildet, aus welchem in der Folge das anscheinend Organische hervorgeht.

„Dies ist im allgemeinen die Ueberzeugung, welche der Idee einer mathematischen Psychologie und folglich den Hoffnungen, welche von da aus auf die Pädagogik übertragen werden können, zu Grunde liegt.

„Dass aber die Möglichkeit der Erziehung sollte theoretisch eingesehen werden können — und zwar *nicht erst künftig*, sondern *schon jetzt* — dies ist freilich ein unmöglicher Gedanke für den, welcher die Aufgabe einer mathematischen Psychologie noch grösstentheils unaufgelöst vor sich liegen sieht.“ . . .

(Die nun folgenden Andeutungen über die *helle* Seite der Pädagogik und die Erklärung Herbart's, in wiefern er überhaupt eine Pädagogik für möglich halte, wurden bereits *Päd. Schr.* I, S. 323 abgedruckt.)

Noch vor Ablauf von zwei Decennien konnte Herbart, nachdem 1825 sein Hauptwerk: *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*, dessen Vorläufer das *Lehrbuch zur Psychologie* 1816 bildet, erschienen war, schreiben: „er habe der Psychologie ein für allemal nach dem Maasse seiner beschränkten Kräfte seine Schuld abgetragen“. (*Kl. Schr.* I, S. XCII.) Wenn er, diesem Vorsatze ungetreu, bereits zu Anfang der dreissiger Jahre wieder psychologischen Studien oblag, so war es wesentlich das pädagogische Interesse, das ihn dazu bestimmte, und das Bedürfniss, die Erfahrungen, welche ihm die Praxis seiner Erziehungsanstalt bot, wissenschaftlich zu verwerthen. Der Zusammenhang der Untersuchungen der folgenden Briefe mit diesen Erfahrungen ist durchweg ersichtlich, und es scheint das Abbrechen derselben durch die 1833 stattfindende Uebersiedlung nach Göttingen und die gleichzeitig erfolgende Schliessung seiner Schule motivirt zu sein. Dass Herbart von der angefangenen Arbeit nicht so-

wohl durch andere Geschäfte abgezogen wurde, als vielmehr nach Verlust des Erfahrungskreises, in dem sie wurzelte, sich von ihr abwandte und ihre Veröffentlichung aufgab, geht daraus hervor, dass er ganze Stellen der Briefe, zum Theil wörtlich, anderwärts, besonders in der zweiten Auflage des *Lehrbuchs zur Psychologie* 1834 verwandte. Es mochten ihn zum Aufgeben des Werkes die wehmüthigen Empfindungen bestimmen, denen er in einem Briefe an Prof. Sanio (s. o. S. 151, Anm. 3) mit Hinblick auf die Bestrebungen, seiner Philosophie, die in Königsberg so wenig Wurzel geschlagen, in Leipzig einen Boden zu bereiten, Ausdruck giebt: „Wo ist der Gewinn meiner Bemühungen um Pädagogik, um Lehrkunst? Das ist der hoffnungslose Theil meiner früheren Arbeit, den man in Leipzig nicht wieder aus dem Schutt aufgraben kann; diese Ruinen liegen in Königsberg. Sie lesen hier Betrachtungen eines sechzigjährigen Mannes, der einige Mühe hat, von seinen früheren Sorgen zu scheiden, der es aber doch nicht bereut, solche Sorgen gehabt zu haben, die freilich von den gewöhnlichen Lebensverhältnissen ablenken. Wer etwas wagt, muss sich gefallen lassen, Einiges zu verlieren. Wer nichts wagt, hat es sich am Ende zuzuschreiben, wenn ihm nichts bleibt, als die Erinnerung an ein verlebtes Leben."

Von den Materialien, welche Herbart für den Fortgang der Arbeit zurechtgelegt hatte, ist Einiges erhalten (bes. *W.* VII, S. 619 f.) und findet hier im Anhange seine Stelle, da es einen Ausblick auf das Fehlende gestattet; anderes scheint in den *Umriss päd. Vorl.* hineinverarbeitet zu sein.

Inwieweit es in Herbart's Plane lag, neben den anthropologischen Bedingungen der Erziehung, auch die socialen und historischen, sowie die durch sie gestifteten Unterschiede der Individualitäten zu untersuchen, und damit die Forschungen der psychologischen Pädagogik denen der Philosophie der Geschichte, auf welche er in den Briefen mehrfach Seitenblicke wirft, entgegenzuführen, ist nicht auszumachen. Andeutungen dazu finden sich im achten Briefe; die Nothwendigkeit solcher Untersuchungen hatte Herbart schon 1821 in dem Vortrage *Ueber Menschenkenntniss in ihrem Verhältniss zu den politischen Meinungen*, *W.* IX, S. 185 mit folgenden Worten ausgesprochen, welche die Weite des Arbeitsfeldes der Briefe ahnen zu lassen geeignet sind: „Kein Mensch steht allein, und kein bekanntes Zeitalter beruht auf sich selbst, in jeder Gegenwart lebt die Vergangenheit, und was der Einzelne seine Persönlichkeit nennt, das ist selbst im strengsten Sinne des Worts ein Gewebe von Gedanken und Empfindungen, deren bei weitem grösster Theil nur wiederholt, was die Gesellschaft, in deren Mitte er lebt, als ein geistiges Gemeingut besitzt und verwaltet. Daher täuscht man sich sehr, wenn man die Beobachtung eines einzelnen Menschen für vollständig hält; man täuscht sich, wenn man das Mannigfaltige in ihm, man täuscht sich nochmals, wenn man die Einheit dieses Mannigfaltigen, sei sie nun wirklich vorhanden oder nur hineingedacht, als bezeichnend für das

Ursprüngliche seines Wesens ansieht.... Mag man durch Speculation oder auch bloss durch Erfahrung den Menschen kennen: wofern man sich nur gewöhnt, nie die Auffassung des Einzelnen allein für vollständig zu halten, sondern ihn stets mit seiner Umgebung und in seiner Zeit zu betrachten, so wird leicht erhellen, dass in jedem Menschen eine ihm eigenthümliche Form und ein auf ihn zufällig übertragener Stoff von Gedanken und Meinungen unterschieden werden müsse. Die eigenthümliche Form besteht in dem Temperament und in einem, von Jugend auf beinahe gleichbleibenden, durch keine Erziehung und keine Schicksale abzuändernden Rhythmus der geistigen Bewegungen. Hingegen die ganze Masse der Vorstellungen kommt so gewiss wie die Muttersprache von aussen."

Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.

Inhalt.

1.

Zu lange, nach so vieljähriger Erfahrung, mein theurer Freund![1] schieben Sie es auf, die Ergebnisse Ihres pädagogischen Denkens und Beobachtens zu sammeln und öffentlich mitzutheilen. Fürchten Sie etwa, kein Gehör zu finden? Vergessen Sie diese fast allgemeine Gefahr, und richten Sie Ihren Blick auf das Zeitalter, das so wenig weiss, was es will! Schon Ihr ruhiger und gehaltener Ton ist wohl geeignet, wenigstens hie und da Ueberlegung zu veranlassen, wo Vorurtheile mit einander streiten. Und da wir in Grundsätzen übereinstimmen, so erlauben Sie mir die Hoffnung, dass auch Ihre Erfahrungen mir nicht widerstreben. Vielleicht steht es in Ihrer Hand, mir schätzbare Belege und Erläuterungen zu demjenigen herbeizuschaffen, was ich, nach meiner Gewohnheit, in allgemeinen Begriffen hinstellen werde.

Nicht bloss aber um Sie zu mahnen, schreibe ich diese Briefe. Auch mir liegt etwas im Sinne, das ich eine alte Schuld nennen würde, wenn es mehr wäre, als ein Versprechen, das ich vor vielen Jahren mir selbst gegeben habe. Sie kennen meine allgemeine Pädagogik. Sie wissen, das Buch blieb unvollständig, weil es, wie der Titel besagt, zwar aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet wurde, aber der Psychologie ermangelte, die ich damals erst suchte. Seitdem — haben wir über und wider meine Psychologie so mancherlei gelesen, dass, wenn sie noch nicht davon gestorben ist, sie billig ein Lebenszeichen von sich geben sollte; wäre es auch nur, damit nicht Personen, die viel jünger sind als wir Beide, uns alte prak-

---

[1] Die Briefe sind an Fried. Karl Griepenkerl (1782—1849) gerichtet, einen langjährigen Freund Herbart's, der lange Zeit bei Fellenberg in Hofwyl als Erzieher wirkte und nachmals Professor am Carolinum in Braunschweig war. Herbart nennt ihn schon 1812 unter denjenigen, „welche mit Verstand und Ernst suchten, seinen pädagogischen Rathschlägen zu folgen", und von denen er sich „für sich selbst verbesserte und erweiterte pädagogische Einsichten verspreche". *W.* VII, S. 70. Griepenkerl ist Verfasser eines *Lehrbuchs der Aesthetik* 1827 (Herbart's Urtheil darüber *W.* II, S. 124) und eines *Lehrbuchs der Logik* 1831. Seine *Briefe an einen jungen Freund über Philosophie und besonders über Herbart's Lehren* 1832 verdankte letzterer durch die Schrift: *Zur Lehre v. d. Freih. des menschl. Willens. Briefe an H. Prof. Gr.* 1836, *W.* IX, S. 243.

tische Pädagogen in die Schule ihrer empirischen Psychologien nehmen mögen.[2] Aber in meinen Jahren liebt man die Bequemlichkeit. Nun errathen Sie wohl das Uebrige. Briefe an Sie zu schreiben, ist mir sehr bequem; auch kann es vollkommen hinreichen, nicht bloss, um der Psychologie einige Nachträge zu liefern, sondern auch um eine so uneigentliche Schuld, wie jene pädagogische, zu tilgen.

Ein System in Briefen — wäre fast so lächerlich als ein System in Versen. Jedoch ganz ohne systematischen Apparat möchten Sie vielleicht mich auch nicht gern kommen sehen; denn formlos über Pädagogik zu plaudern, ist oder *scheint* wenigstens gar zu leicht, als dass ich Ihnen so etwas anbieten dürfte. Je mehr die Erziehung im Kreise der täglichen Erfahrung sich als etwas Alltägliches darstellt, desto nöthiger ist's, das Nachdenken darüber in eine bestimmte Ordnung zu bringen, und es daran zu binden, damit es nicht im Strome der Meinungen sich verliere. Freilich verhielte es sich ganz anders, wenn meine Absicht auf irgend welche sogenannte Methoden, und deren Empfehlung im Publicum gerichtet wäre. Dann aber schriebe ich nicht Briefe an Sie.

Lassen Sie uns sogleich beginnen mit einer Abstraction, die keinen andern Werth hat, als nur den, einen Begriff deutlich zu machen, und eine Untersuchung vorzuzeichnen.

Durch die Zweckbegriffe des Erziehers ist die Pädagogik an die praktische Philosophie geknüpft. Durch die Erwägung der Mittel und Hindernisse wird sie hingewiesen auf Psychologie. Jene erste Anknüpfung nun werden Sie nicht mehr verlangen; was zu solchem Behufe an meinen früheren Schriften etwa den Worten nach zu ändern wäre, das wird sich Ihnen bei der mindesten Aufmerksamkeit von selbst darbieten. Aber das Psychologische der Pädagogik ist so schwierig und so bunt, dass wir wohl thun werden, uns fürs erste einmal mit dem blossen Allgemeinbegriff desselben zu beschäftigen, und ihn ganz nackt auszuziehen, selbst unbekümmert darum, welche Missgestalt uns zu Gesicht kommen möge.

Denken Sie sich einen grauen Diplomaten, dessen steinernes Antlitz keinen Zug von Theilnahme für das Wohl und Wehe verräth, um welches er wie ein Wahrsager befragt wird. Er merkt, woher der Wind kommt; und dreht seine Fahne darnach. Hier finde ich ein Bild für die bloss psychologische Pädagogik. Sie durchschaut die Möglichkeit, dass ein heranwachsender Mensch unter Umständen ein solcher oder ein anderer werde. Dem schlechten wie dem guten Erzieher weiss sie zu sagen, was er wirke; jedem ist sie brauchbar für beliebige Zwecke; nach ihrer Anleitung kann der eine bessern, der andre verderben. — Giebt es denn eine solche bloss psychologische Pädagogik? Wäre sie wenigstens zu wünschen? Viel-

[2] Anspielung auf Beneke, welcher die Schriften Herbart's zur Psychologie recensirt hatte.

leicht; nämlich um schlechten Erziehern den Spiegel vorzuhalten. Und wenn wir sie besässen: was könnte uns hindern, sie für edle Zwecke um Rath anzusprechen? Wir besitzen sie nun freilich nicht *vollständig;* eben so wenig als eine solche Philosophie der Geschichte, wie etwa die neu-spinozistischen Schulen gern hätten, welche meinen, die nothwendigen Umgestaltungen des Weltgeistes aufzählen und in den Ereignissen nachweisen zu können.[3] Doch wollen wir einmal überlegen, welche Form wohl, falls uns eine solche Wissenschaft als ein zusammenhängendes Ganzes zu Theil würde, an ihr zu bemerken sein möchte.

Wo irgend wir ein Wirkendes gegenüber einem Leidenden erblicken, da erscheint uns eine zwiefache mannigfaltige Möglichkeit dessen, was wohl das Leidende aus sich machen lassen könnte, und was durch das Wirkende geschehen möchte; leichter oder schwerer, je nachdem zum Leidenden besser das Wirkende passte, oder zum Wirkenden besser das Leidende taugte. Nähere Bestimmungen kommen hinzu, wenn ein Drittes jene beiden in Verbindung setzt, und dadurch aus beiden Möglichkeiten eine wirkliche Begebenheit hervorhebt. Sie errathen schon, dass ich an die Bildsamkeit des Zöglings dachte, ferner an die Hülfsmittel der Bildung, die wir anzuwenden pflegen, und drittens an die Veranstaltungen der öffentlichen oder Privaterziehung, wodurch die Bildungsmittel in Wirksamkeit treten. Es ist sichtbar, dass eine psychologische Pädagogik zuerst

---

[3] Zu vergleichen ist die Aufzeichnung *W.* XI, S. 430:, „*Psychologische Pädagogik* ist rein theoretisch; und da sie das Erziehen bloss als eine Thatsache ihrer Möglichkeit nach erklärt, so macht sie jedes schlechte Verfahren und sein Wirken eben so begreiflich als das rechte. Da sie nun den Unterschied des Rechten und Verkehrten eigentlich ignorirt: so ist sie jedem brauchbar, damit er sein Thun im Spiegel sehe. So kann er auch das hypothetisch Zweckmässige beurtheilen. Er mag nun seine Zwecke bestimmen, wie er immer will; hintennach mag er unter vielem Thunlichen das Beste wählen. Psychologische Pädagogik ist demnach gar nicht reformatorisch; sie ist bloss aufklärend.

Ihr steht die *Philosophie der Geschichte* gegenüber. Diese ist in der hegel'schen Schule nach spinozistischer Weise misshandelt, Pädagogik dagegen nach der alten Theorie der Seelenvermögen. Beide Fehler müssen zugleich verschwinden."

Unter Philosophie der Geschichte versteht Herbart die theoretische Staatslehre in ihrer Vollendung, deren synthetischer Theil die Betrachtungen über das natürliche Entstehen der Gesellschaft aus Lust, Bedürfniss und Gewalt, die Fortdauer derselben durch Gewohnheit und durch Assimilation der Jungen an die Alten, die Befestigung und Ausbildung durch Grundbesitz, Handel, Kunst und Wissenschaft, die Umwandlung durch veränderte Verfassung und Verwaltung umfasst, während der analytische Theil die wirklichen in Erfahrung und Geschichte gegebenen Staaten vor Augen hat und aus den synthetischen Grundsätzen die Thatsachen erklären soll, wodurch die pragmatische Geschichtsforschung zur Wissenschaft erhoben wird. *Lehrb. zur Einl.* § 164, *W.* I, S. 331, womit zu vergleichen *Lehrb. zur Psych.* § 240 f., *W.* V, S. 166, sowie *W.* II, S. 26, 345 f. Ueber die Hegel'sche Staatslehre vgl. die Recension Herbart's *W.* XII, S. 419 f.

die mannigfaltige Bildsamkeit der Zöglinge, — sowohl die Naturanlagen, als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens, — erwägen würde; dass sie alsdann von Büchern und Apparaten, von Ermunterungen und Zwangsmitteln zu reden hätte, um diesen gewisse ideale Zöglinge gegenüber zu beschreiben, wie sie beschaffen sein müssten, wenn aus jedem Bildungsmittel die ihm eigenthümliche Wirkung in voller Stärke hervorgehn sollte; und dass endlich von Schulen, Seminarien u. dergl. die Rede sein müsste.[4]

Aber Sie, mein Freund! lächeln Sie etwa schon über das System in Briefen, was wie eine graue Regenwolke herangezogen kommt? Greifen Sie nicht zu eilig nach einem Schirm! Eine Abtheilung habe ich Ihnen vorgeschlagen; aber eine Abhandlung habe ich nicht versprochen. Sie werden schon sehen, wie eigennützig ich meine Bequemlichkeit ins Auge gefasst habe, da ich die zwanglose Briefform wählte.

2.

Wenn wir zurückschauen in jene Zeit, da wir zuerst mit einander die allgemeine Pädagogik durchdachten, — noch ehe Sie in die Schweiz gingen, — so finden wir im Vergleich gegen jetzt weniger verändert, als man nach Verlauf eines Vierteljahrhunderts erwarten könnte. Niemeyer's Grundsätze der Erziehung galten schon damals; sie waren allgemein verbreitet, und wurden wohl sorgfältiger befolgt als jetzt, nachdem Deutschland so vielfach ist aufgerüttelt und verjüngt worden. Schwarz fing an zu wirken; Jean Paul folgte bald. Vom erziehenden Unterricht habe ich, glaube ich, zuerst angefangen zu reden. Sie werden Sich erinnern, dass wir gerade darauf das meiste Gewicht legten, der Unterricht werde zu sehr als das *Zweite* bei der Erziehung betrachtet; *er* sei es gleichwohl, der am meisten dauerhaft wirke, weil erworbene Kenntnisse bleiben, während Gewohnheit und Sitte sich ändern.[5]

Das Wort: erziehender Unterricht, ist mir späterhin aus dem Munde genommen, und sehr gegen meine Absicht gebraucht worden.[6] Indessen liegt am Worte nicht viel, wenn nur die Sache zur Wirklichkeit kommt. Ob nun der heutige Unterricht den Namen des erziehenden durchgehends verdiene? An Vollständigkeit wenigstens hat er gewonnen. Jene Halbheit der philologischen Bildung, welche das Griechische neben dem Latein vernachlässigte, ist zwar noch nicht verschwunden, doch sehr gemildert. Die Mathematik hat weit

---

[4] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 547.

[5] *Päd. Schr.* I, S. 342. 450. 472 f. 483. 487 u. s. w.

[6] Von Niethammer, welcher in seinem *Streit der Phil. und Hum.* 1808 den Begriff des Erziehungsunterrichts als Waffe gegen die „Neuerer" benutzt. Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 569.

mehr Raum erlangt; und schwerlich wird heute noch vorkommen, was mir damals, während ich die Klassenzimmer eines berühmten Gymnasiums durchging, begegnete: — an der schwarzen Tafel nämlich stand eine höchst einfache Gleichung des ersten Grades angeschrieben, und auf die Frage: das ist wohl Tertia? bekam ich zur Antwort: *nein, es ist Prima.* — Die Thätigkeit der Gymnasien ist ungemein erhöhet; vornehme Familien haben sich darein ergeben, dass ihre Söhne sich anstrengen müssen, wenn sie zur Universität reifen sollen.

Die pestalozzi'schen Unternehmungen, worauf in unserer frühern Zeit Aller Augen gerichtet waren, kennen Sie genauer als ich. Sie mögen beurtheilen, ob die Sache so werthlos war, wie man dieselbe seitdem dargestellt hat. Wenigstens schäme ich mich noch heute nicht meiner Anschauungsübungen, deren Idee mir Pestalozzi darbot; vielmehr sind sie bei mir noch jetzt im Gebrauch. Freilich muss Alles, was mit Ueberspannung und Schwärmerei verkündigt und betrieben wird, nothwendig sinken; es hat seine Wirkung gethan, nachdem es die Schlaffheit und Trägheit, welcher es zuerst entgegentrat, in Thätigkeit und Sorgfalt umgewandelt hat. Könnten wir nur von den philosophischen Schulen jener Zeit eben so rühmlich sprechen! Sähen wir nur hier nicht Schlaffheit als Folge der Ueberspannung! und theilweise eine Fieberhitze, die zur Auflösung führt!

Von der Pädagogik dürfen wir, meines Erachtens, die günstige Ansicht fassen, dass sie seit *Locke* im beständigen Fortschreiten, wenn auch nicht auf ganz geradem Wege, begriffen ist. Vieles bleibt freilich zu wünschen; ja, Vieles muss sich ändern nach Zeit und Umständen. Schriebe Niemeyer erst heute: er würde aus einem ganz andern Erfahrungskreise schöpfen, als aus dem, welcher seinem berühmten Werke zum Grunde liegt. Gleichwohl würden die Grundgedanken die nämlichen sein; sie würden nur für die Anwendung neue Bestimmungen aufnehmen. Die Pädagogik ändert sich langsam; sie folgt niemals bloss der Speculation; auch niemals bloss der Erfahrung; wohl aber empfängt sie Wirkungen von beiden Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen.

Ob Sie, mein theurer Freund! wohl den Kopf schütteln, während Sie lesen, was ich so eben schrieb? Wahrlich, ich möchte es wissen, doch weiss ich es nicht genau. Ueber das, was sich in der Zeit verändert hat, pflegen immer die Ansichten etwas Ungleiches zu haben. Soviel, denke ich, werden Sie mir einräumen: der heutige Unterricht, besonders auf den Gymnasien, hat eine Fülle und einen Glanz, den unsere Jugendzeit nicht kannte; und es könnte uns wohl die Lust anwandeln, noch einmal wieder jung zu werden, um den Gymnasialcursus so vollständig zu machen, wie man ihn jetzt den empfänglichen Köpfen darbietet. Ohne Zweifel empfinden auch die heutigen Lehrer, wie sehr sie geschätzt werden, und so kann sich Lust und Liebe zum Werke weit länger halten als ehemals. Die

Lehrer bleiben länger brauchbar; und Reife des Alters, der Erfahrung, des Urtheils verbindet sich besser mit der mehr geschonten Fähigkeit, davon die praktische Anwendung zu machen. Gewiss ein grosser Vortheil gegen die frühere Zeit, die natürlich den schlechter gestellten und weit minder geachteten Lehrer auch viel früher abnutzte, während sie ihn dennoch fortdauernd nutzen wollte, wenn er zu nichts Anderem zu gebrauchen war.

Käme uns nun noch einmal der Jugendtraum, durch Verbesserung des Unterrichts etwas Bedeutendes wirken zu wollen: würden wir auch dann noch so sehr, wie ehemals, darauf dringen, man solle dem Griechischen neben dem Latein, der Mathematik neben den Sprachen, einen breiteren Platz anweisen? Fast glaube ich, die herrschende Richtung unserer pädagogischen Wünsche würde nunmehr eine andre sein, eben deshalb, weil ein grosser Theil dessen, was wir ehemals wünschten, erfüllt ist, wenn auch in mancher Hinsicht freilich anders, als wir es nach unsrer Ansicht hätten ordnen mögen.

Aber still vom Wünschen; wenigstens für jetzt! Es liegt uns näher, zu überlegen, was als wahrscheinlicher Erfolg zu erwarten sei.

Als die neuern Erweiterungen des Unterrichts vor nunmehr zwanzig Jahren in Gang gesetzt wurden, da äusserte ein grosser Theil des Publicums seine Unzufriedenheit mit der Last, welche man der Jugend auflege, und mit den schweren Bedingungen, an die jetzt das Eintreten in Staatsämter geknüpft werde. Etwas später fand sichs, dass die Last noch erträglich und für gute Köpfe der Gewinn bedeutend sei. Nun wuchs der Muth; die Eltern legten mehr und mehr Werth auf den Unterricht der Gymnasien. Sie selbst, das wussten sie, waren weit mangelhafter unterrichtet worden; desto mehr schätzten sie das Geschenk, was ihren Kindern sich darbot. Es ist aber nicht schwer, in eine Zukunft zu schauen, welche nothwendig das Verhältniss der Schulen zum Publicum etwas verändern muss. Die Zeit wird bald kommen, wo diejenigen in reifen Jahren stehen, denen die Schulen ihre Gelehrsamkeit nach Kräften beigebracht haben. Alsdann werden die Eltern zufrieden sein müssen, wenn ihre Kinder ebensoviel lernen, als sie selbst gelernt haben; denn das Quantum des Unterrichts lässt sich nicht mehr steigern. Mit der Rührung, die jetzt wohl oftmals ein Vater empfindet, indem er sieht, wie viel weiter sein Sohn es bringt als er selbst, wird es alsdann so ziemlich vorbei sein. Dagegen wird eine andre, schon längst nicht unerhörte Sprache öfter sich erneuern: nämlich die Trostrede erfahrner Väter, die ihren Söhnen versprechen, ihre Jugendfreuden sollen nicht so arg verdorben werden durch das Unnütze, womit man ehedem gequält worden sei, ohne im spätern Leben auf die Frage: *cui bono?* irgend eine genügende Antwort erlangt zu haben. So nämlich werden diejenigen sprechen, an welche der jetzige gelehrte Gymnasialunterricht gebracht wird,

ohne mit ihren natürlichen *Fähigkeiten* in das rechte Verhältniss treten zu können; denen die Bahn zu Staatsämtern durch tüchtigere Mitbewerber, bei der heutigen grossen Concurrenz zu spät geöffnet, wo nicht ganz verschlossen wurde, und welche dann hintennach dem Landleben, dem Militär, den Gewerben höherer oder niederer Art sich gewidmet haben. Sollte ich mich darin irren? Liefert uns nicht die Mehrzahl der Abiturientenprüfungen neben vielem sehr Erfreulichen auch eine und die andre traurige Probe, wie schwer es den Gymnasien wird, solche Subjecte wieder los zu werden, welche *nicht aufzunehmen* besser gewesen wäre, als sich mit ihnen zu plagen? Wenn Leute der Art einigen praktischen Verstand haben, so werden sie sich hüten, ihre Kinder der nämlichen Gefahr, der sie unterlagen, ohne gehörige Prüfung dessen, was die *Natur* verlangt und zurückweist, blosszustellen. Die Gymnasien werden ihre Verehrer zwar behalten; aber nur solche, denen sie nützlich wurden; und die Verehrung wird sich etwas abgekühlt haben; denn Leistungen, die jetzt noch Bewunderung erregen, werden mehr und mehr in den Kreis des Gewöhnlichen eintreten.

Sie, mein Freund! waren damals dem pestalozzi'schen Strom und Strudel nahe, als das heutige Gymnasialwesen sich vorbereitete; aber Sie dürfen nur einen Blick werfen in Fichte's Reden an die deutsche Nation, um sich zu vergegenwärtigen, was Sie vielleicht nicht bestimmt genug selbst beobachten konnten. Es gab eine Zeit, da das Geschlecht der Männer von reifem Alter an sich selbst beinahe verzweifelte. Die Hoffnung richtete sich auf die Jugend, — aber auf eine in Deutschland noch vermisste Nationaljugend! Dass Hauslehrer nicht taugten, eine solche zu bilden, lag am Tage. Möchten sie weit tüchtiger sein, als sie gewöhnlich sind, dennoch sind sie im besten Falle die Gehülfen des Familiengeistes; und statt der Vereinzelung in Häusern und Familien wollte man allgemeine Aufregung gegen den napoleonischen Despotismus. Darum wurde die Untüchtigkeit der Hauslehrer so stark als möglich angeschuldigt, und die öffentliche Schule dagegen empor gehoben.

3.

Zwar nicht Sie, aber mancher Andre hat mir verblümt oder deutlich gesagt, dass ich mich um meine Gegner zu wenig bekümmere. Für dies Vergehen einmal Busse zu thun, dazu kann ich mich wohl bequemen. Demnach, um die Gelegenheit wahrzunehmen, will ich einen Momus zu meinem vorigen Briefe hinzudenken, der mein gänzliches Ungeschick verspotte. Denn thörichter lasse sich nichts denken, als eine Pädagogik so anzukündigen: sie sei nicht Staatspädagogik. In unsern Zeiten, wo vom Staatsleben alle Köpfe voll sind, verstehe sichs von selbst, dass Niemand erziehe und Erziehung

fördere, ausser gerade nur um dem Staate, — oder doch irgend einer Partei in ihm zu dienen. Momus wird auch leicht einen Thrasymachus[7] gegen mich aufbieten, der mir etwa folgende Dialektik entgegenstelle:

Das Recht ist der Vortheil des Stärkern.
Nun ist der Staat weit stärker als die Familie.
Also ist das Recht mehr der Vortheil des Staats als der Familie.

Nun braucht man nur dem Rechte noch die *rechte Erziehung* zu subsumiren, so ist der Schluss fertig:

Die rechte Erziehung ist weit mehr der Vortheil des Staats als der Familie. Folglich muss sie hierauf eingerichtet werden; sonst ist sie nicht die rechte.

Solche tolle Logik ist immer noch nicht zu schlecht für den grossen Haufen derer, die nur die Stärke bewundern, lieben, ehren, anpreisen; und die, nachdem zuerst ihr Urtheil verdorben war, nun klüglich dem Starken sich anschliessen, und dabei eben so schwer zum Erröthen zu bringen sind, als jener platonische Thrasymachus; eine Figur, die man auch in Deutschland oft genug unverschleiert zu sehen bekommen wird, wenn das heillose Kunststück gelingt, die politischen Leidenschaften in Harnisch zu bringen. Oder wie weit ist noch von der Bewunderung Napoleon's bis zu der Annahme des Satzes: das Recht sei der Vortheil des Stärkeren? Der Glanz der Macht, der Prunk des Sieges gegenüber dem Elende des Besiegten, — dies Schauspiel verrückt die Köpfe bis zur schamlosen Behauptung des rechtswidrigsten Unsinns.

Es braucht aber noch lange nicht bis dahin zu kommen, um dem zweideutigen Satze: die rechte Erziehung ist der Vortheil des Staats, Beifall zu verschaffen. Denn zuvörderst, dass es dem Staate vortheilhafter sei, wenn in ihm gut erzogene Bürger leben, als wenn schlecht erzogene, — daran zweifelt Niemand. In unserm Zeitalter der Verwechselungen und Paralogismen aber stehen die beiden Sätze:

Dem Staate bringt die richtige Erziehung Vortheil, — und:
Die Erziehung ist *um desto* richtiger, je *mehr* Vortheil sie dem Staate bringt,

einander viel zu nahe, als dass nicht der eine wahre mit dem anderen falschen in den Köpfen der Menschen, wie sie sind, häufig genug zusammenfliessen sollte. Wer hat denn Schulen eingerichtet? Der Staat. Für wen hat er sie eingerichtet? Für sich. Wer benutzt aber die Schulen? Die Familien. Also fällt hier der Nutzen der Familien dergestalt in den Zweck des Staats hinein, wie etwa bei dem Postwesen. Denn zuerst soll die Post den Behörden ihre Dienste leisten; alsdann aber wird auch dem Publicum angeboten, sowohl die Bequemlichkeiten als die Kosten der Anstalt zu theilen.

---

[7] Plat. Rep. I, p. 336 sq.

Wer ist denn der Staat? Zwischen der berühmten Antwort: *l'état c'est moi,* und dem andern Extrem, der Staat sei ein Verein aller Familien, liegt mancherlei Schwankendes in der Mitte. Das aber giebt sehr bestimmt die tägliche Erfahrung, dass Staatswohl und Familienwohl, Staatsgeschäfte und Familiengeschäfte, Begeisterung für den Staat und Sorge um die Familie, ganz verschiedene Dinge sind. An den Vortheilen des Staats haben Einige mehr Antheil, Andere minder; und in diesem Mehr und Minder herrscht ein beständiger Wechsel, den keine Staatskunst, wenn sie schon wollte, zur Gleichförmigkeit bringen kann.

Allerdings ist der Staat ein Verein aller Familien; aber nicht unmittelbar, sondern so, dass die Familien erst nach Ständen und Lebensarten, nach Vermögen, Ansprüchen, Bedürfnissen in verschiedene Klassen zerfallen, und solchergestalt klassenweise dem Ganzen angehören. Die eine Klasse soll nach der Absicht des Staates lernen, was zum Gewerbe, die andre, was zur Landesvertheidigung, eine dritte, was zum Beamtenstande, eine vierte, was zur Cultur der Wissenschaften und Künste gehört. Nach solchen Gesichtspunkten werden verschiedene Schulen gestiftet. Aber die Verschiedenheit der Individuen liegt tiefer, als dass sie nach diesen Betrachtungen blosser Tauglichkeit könnte richtig aufgefasst werden; und wenn die Väter durch die Sorge für das Fortkommen ihrer Söhne sich verleiten lassen, hiernach die Anlagen der Ihrigen zu beurtheilen, so muss die Pädagogik sie vollständiger belehren. Sie kann sie zuvörderst erinnern, dass der Staat sich um den minder Tauglichen auch minder bekümmert. Seine Schulen sollen ihm die Subjecte liefern, die er braucht. Er wählt die Brauchbarsten; die Uebrigen mögen für sich sorgen![8]

Jedoch angenommen, der Staat sei so grossmüthig, auch von seinen Bedürfnissen abgesehen, sich um die Bildung der Einzelnen verdient zu machen, damit jeder werde, was er werden kann: so geht es dennoch, wie bei Wohlthätigkeitsvereinen. Man bringt die Hülfe dort an, wo sie am wirksamsten ist. Man verlangt, dass jeder sich selbst helfe, soweit er kann.

Sollen die Schulen für das Bedürfniss der Familien Hülfe schaffen, so müssen diese dafür sorgen, dass die dargebotene Hülfe den rechten Punkt treffe. Dem sehr beschäftigten oder zu nachsichtigen Vater kommt die Strenge der Schuldisciplin wohl zu Statten bei starken, aber nicht bei schwachen und zarten Naturen; sie nützt, wenn Aufsicht in Nebenstunden, in Ferien und an Feiertagen nicht fehlt; sie wirkt schief, wenn ein junger Mensch Auswege

---

[8] Vgl. oben S. 39 und den Aphor. b. Hartenstein *Kl. Schr.* III, S. 407: „Der Staat wird in der Regel nur diejenigen hervorziehen, die viel *Oberfläche* zeigen; die Familie hat das *Innere* zu schätzen und wo möglich durch Achtung zu belohnen.“ (*W.* XI, 479: „zu schützen und . . . . belehren“.)

findet, und sich wegen des erlittenen Zwanges schadlos zu halten weiss. Der trägere Schüler gewinnt an Munterkeit, Fleiss und Ordnung durch das Beispiel der Mitschüler, wenn er fähig und willig ist, aufgegebene Arbeit zu machen, aber nicht, wenn ihm der Unterricht zu rasch, oder zu mannigfaltig ist; auch nicht, wenn Lust und Talent ihn schneller nach andern Richtungen treibt. Einseitigkeit wird im öffentlichen Unterricht beschämt, aber nicht immer geheilt; es ist oftmals unvermeidlich, ihr nachzugeben, um doch Etwas zu erreichen; und das fordert besondere Lehrstunden. Mittelmässige Köpfe treiben lange Zeit mechanisch fort, was man von ihnen verlangt; sie werden gelobt, erfreuen sich der schönen Zeugnisse, wissen aber den gesammelten Vorrath nicht zu brauchen, und verlieren ihn, sobald sie dürfen. Nicht geringe Täuschung haftet an der Summe des Wissens, die jährlich von den Schulen ausgeht; nicht wenig davon verfliegt schon in den Universitätsjahren wie leere Spreu. Die Lehrer an öffentlichen Anstalten erwerben sich eine grosse Summe von Beobachtungen der mannigfaltigsten Schüler; aber nur von der Oberfläche, die sich in der Schule zeigt; und nur in Beziehung auf Disciplin und Lernen; mit seltener Ausnahme solcher Schüler, die ihr Inneres willig öffnen. So sieht ein Historiker die Menschen in Bezug auf die Begebenheiten; er sieht wohl Massen und deren Bewegungen; was keine historische Folgen hat, das sieht er nicht, und mag es nicht beachten. Menschenkenntniss erwerben auch die Schüler, die einander nahe stehen; besser wäre für Manchen, er bliebe in diesem Punkte noch lange unwissend. Einen geselligen Geist erzeugen sie unter sich; Einige lernen gehorchen, wo sie nicht sollten, Andre herrschen, wo es ihnen nicht gebührt. Starke Muskeln schaffen dem Einen, dreistes Auftreten schafft dem Andern die Herrschaft; der schlaue Knabe weiss andre vorzuschieben, damit sie seine Anschläge ausführen; und alle zusammen halten auf Ehrenpunkte, auf Heimlichkeit und gegenseitige Hülfe in Verlegenheiten. Je grösser eine solche Knabengesellschaft, um desto strenger muss sie beherrscht und beargwohnt werden; aber je mehr Aehnlichkeit mit despotischen Maassregeln, desto mehr verborgener Ingrimm, und desto mehr Neigung und Hoffnung, dereinst selbst despotisiren zu können. Glaubt man, solchen Uebeln zuvorkommen oder abhelfen sei leicht, wenn die Einwirkung des Familiengeistes verschmäht ist?

Sie, mein Freund! werden das sicher nicht glauben; denn Sie besitzen pädagogische Erfahrung. Aber was Fichte, träumend von seiner neuen Erziehung, „deren Zöglinge, abgesondert von der schon „erwachsenen Gemeinheit, dennoch unter einander selbst in Gemein„schaft leben, und so ein abgesondertes und für sich selbst be„stehendes Gemeinwesen bilden sollen“,* im Jahre 1808 vortrug,

* Reden an die deutsche Nation, S. 76 [*Werke*, Bd. VII, S. 293] und an vielen Stellen.

das verdiente wohl noch heute eine schärfere Kritik, als es mit Rücksicht auf die Zeit, da er so sprach, scheint gefunden zu haben. Ehrwürdig war der Mann, der im gefahrvollen Augenblick den Muth hatte, irgend einen Vorschlag zur Rettung der Nation laut und nachdrücklich zur Sprache zu bringen. Aber ein Vorschlag, der in der bedenklichsten Lage mit aller Würde des feierlichsten Ernstes einer ganzen Nation ans Herz gelegt wurde, hätte nicht der Ueberlegung ermangeln sollen. Ueberlegt nun war hier keinesweges das Unheil, was der rohe psychische Mechanismus[9] in jedem grossen Haufen von Knaben und Männern anrichtet, die ohne die mildernde Einwirkung des Familiengeistes ihre Kräfte an einander messen, bis Einige unterliegen, Andre sich behaupten, und die Meisten sich fügen. Solcher Kampf trägt nicht die mindeste Bürgschaft in sich, dass etwa das Bessere siegen würde. Bei den zusammengehäuften, abgesondert lebenden Knaben hätten sich von vorn an alle bösen Gesinnungen der Barbarei daraus erzeugen müssen; und selbst nachdem barbarische Strenge des männlichen Zwanges dazwischen gefahren wäre, hätten sich die Gesinnungen nur versteckt, ohne gebessert zu sein. Bewaffnete Banden für den Gebirgskrieg, geschickt in Schluchten und Wäldern zu kämpfen, hätten auf die Art heranwachsen können, gefährlich zuerst dem Feinde, dann dem eignen Lande. Die Nation brauchte ganz andre Retter; und sie hat sie gefunden. Aber eine Vorliebe für die Schulen ist geblieben; als ob Reibung vieler Schüler an einander keine Gefahr, ja Heil brächte; als ob die Witzigung, welche daraus entsteht, schon Besserung, als ob die Verbrüderung, die daraus erwächst, frei vom Parteigeiste, — als ob der Unterricht schon Erziehung, die Disciplin schon Charakterbildung, als ob überhaupt die Jugendbildung ein Geschäft wäre, das im Grossen, wie Fabriken durch Maschinenwerk, ohne Berücksichtigung der Individuen, mit Vortheil könnte betrieben werden. Hüten wir uns diese Ansicht zu begünstigen; sonst möchten wir zwar die Schwärmer für uns, aber die erfahrnen Männer wider uns haben, besonders solche, deren sittliche Begriffe zur gehörigen Läuterung gelangt sind. Ein ruhmwürdiges Bestreben und Wirken! aber es trug die Farbe einer verflossenen Zeit.

Scheint es vielleicht, als ob ich den Hauslehrern ihre goldene Zeit zurückwünschte? Gewiss wenigstens nicht auf Kosten der Schulen. Aber das wissen Sie, dass ich in Sachen der Erziehung jedes Niederdrücken des Familiengeistes als höchst tadelnswerth betrachte; und dies gerade ist der Punkt, für welchen ich Ihnen jetzt eine etwas verlängerte Aufmerksamkeit abgewinnen möchte. Der gelehrte Eifer, die erhöhete Besoldung, die vermehrte Achtung des Lehrstandes, die Prüfungsgesetze, die patriotischen Antriebe, die Eröffnung der Aussichten auf mancherlei Beförderung von Seiten

[9] Oben S. 221.

des Staats: — das Alles mag zusammenwirkend die Jugend mittelbar und unmittelbar in Bewegung setzen; es ergiebt etwas Anderes als Erziehung, wenn der Familiengeist entweder gar nicht, oder in einer davon verschiedenen Richtung wirkt. Es ergiebt Verbrüderung der Mitschüler, oder deren Gegentheile, theils Unterordnung des Schwächern unter den Stärkeren, theils Spannung unter denen, die gleiche Ansprüche machen. Ohne Zweifel kann man der Aristokratie der besten Köpfe, und der nothwendigen Bescheidenheit aller Andern, welche ihre natürlichen Grenzen frühzeitig kennen lernten, mancherlei Lobreden halten; aber das sind politische Lobreden, keine pädagogischen. Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit Andern; er vergleicht ihn mit sich selbst; er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was derselbe vermuthlich werden konnte. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt; und mit keinem unzufrieden, welcher soviel wird als man vermuthlich von ihm erwarten durfte. Wo soll nun der Antrieb liegen, der den Menschen aus sich heraus nach seinem eignen Maasse entwickelt? *Jeder hängt an den Seinigen zuerst und am entschiedensten.* Was aber macht man mit solchen Zöglingen, die als Waisen oder durch ein anderes Unglück dahin kamen, nicht zu wissen, wem sie angehören? — Wie schwankend hier die Erziehung wird, — das, mein theurer Freund, kann sich Ihrer Erfahrung eben so wenig entzogen haben als der meinigen. Doch genug für den Augenblick, wenn Sie darüber mit mir nicht unzufrieden sind, dass ich von Familienverhältnissen zu reden, im Gegensatze gegen jede offen oder versteckt politisirende Pädagogik, gleich Anfangs weit passender und nöthiger glaubte, als eine Berufung auf Principien der praktischen Philosophie und der Psychologie. Das Systematische, woran wir uns gewöhnt haben, wird uns noch früh genug beschleichen; wenigstens steht es zu unserm Gebrauche bereit; und auch ungebraucht dient es zur Stütze meiner Hoffnung, dass ich eine fragmentarische Arbeit bei Ihnen zur Sichtung und gefälligen Benutzung und Förderung ohne Umstände niederlegen dürfe.

4.

Schon oftmals, mein theurer Freund! bemerkte ich mit Verwunderung, wie schnell und wie bestimmt die Zöglinge während der Ferienreisen durch kurzen Aufenthalt bei den Ihrigen sich einen merklichen Zuwachs an Familienähnlichkeit aneigneten. Wäre die Fortdauer des Besondern in Sitte, Sprache, Interesse, so wie es sich in manchen Häusern kenntlich festsetzt, einerlei mit jenem Familiengeiste, welchem ich das Uebergewicht über den Staatsgeist in der Erziehung wünsche: dann brauchte man nicht mehr zu wünschen, was sich von selbst macht. Oder ginge auch nur die Anhänglichkeit

eines Jeden an die Seinigen gleichen Schritt mit der Familienähnlichkeit: so wäre diese letztere darum schon eines Wunsches werth, weil das Streben des Sohnes, seinen Eltern zur Freude zu leben, gewiss der haltbarste Mittelpunkt ist, um welchen man bei ihm die sittlichen Antriebe sammeln und gleichsam verdichten kann.

Allein weder Sie noch mich will ich mit Erörterungen hierüber langweilen. Lassen wir überhaupt für jetzt die frommen Wünsche! Wir Beide mussten ja lernen die Dinge zu nehmen wie sie sind; und wenn die Frage: *warum* sie so seien, auch nur unsre Contemplation beschäftigt, so kann uns wenigstens daraus eine angenehmere Unterhaltung erwachsen, als aus der Betrachtung dessen was anders sein sollte, und was wir doch nicht ändern können.

Die Familienähnlichkeit erinnert mich an das *Individuale* der mancherlei Gestalten, die sich in die Form eines allgemeinen Erziehungsplans niemals fügen wollen; also auch an die Mannigfaltigkeit pädagogischer Erfahrung, die wir machen, indem wir bei unserm Thun die Zurückwirkung eines Jeden nach *seiner* Art erdulden müssen. Das Angeborne ist ein Erbstück, das Angewöhnte der frühesten Jahre ist häusliche Mitgift; — entschuldigen Sie mit dieser Analogie, wenn es nöthig scheint, den Gedankensprung, welchen ich zu machen im Begriff stehe.

Warum wirkt einerlei Erziehung so verschieden auf Verschiedene? Worin liegt das Eigne, was sich uns meistens unabänderlich entgegenstellt?[10] — Es bedarf keiner materialistischen Psychologie, um uns zu erinnern, dass körperliche Verschiedenheiten sich in den geistigen Aeusserungen spiegeln müssen, und es wird Sie nicht verdriessen, wenn ich Sie ersuche, selbst über die Physiologie hinaus einen Blick in die Medicin zu werfen, damit uns nicht bloss das Allgemeine der Verbindung zwischen Seele und Leib, (dies Allgemeine ist nicht der Gegenstand unsrer Frage,) sondern die Grundzüge der möglichen Verschiedenheit zu Gesicht kommen mögen. Helfen Sie mir schöpfen aus den höchst geistreichen Schriften meines verehrten Collegen *Sachs*[11], von welchem ausser den kleineren, zwei grosse

---

[10] Den Plan der nächstfolgenden Untersuchungen deutet eine Notiz *W.* VII, S. 672 an: „*Die Verschiedenheit der Köpfe und Naturen* erforschen heisst nichts anderes, als die verschiedenen Punkte angeben, wo die Hemmung, welcher aus physiologischen Gründen die geistige Regsamkeit ausgesetzt ist, eingreifen könne. Vorbereitung dazu ist die Erforschung derjenigen rein physiologischen Verschiedenheit, welche entsteht, wenn von den drei Hauptsystemen des Organismus entweder eines oder zwei zugleich oder alle drei fehlerhaft sind."

[11] Prof. Ritter Sachs, ein hervorragendes Mitglied der medicinischen Facultät in Königsberg, jüdischer Herkunft und früherhin Verehrer Spinoza's und Schüler Fichte's in Jena, war mit Herbart nahe befreundet und wohnte dessen Vorlesungen über Psychologie bei; der Umstand, dass er Herbart's Lehren auch in seinen Schriften vertrat, zog ihm Angriffe von Seiten der jenenser medicinischen Schule zu. Vgl. *W.* VII, S. 682 und Zimmermann in den *Sitzungsber. der k. Akad. d. Wiss.*, Wien 1871, IV, S. 229.

— leider noch nicht vollendete Werke vor mir liegen.* Indem ich Sie dazu einlade, bitte ich Sie zuweilen in meine Ihnen wohl bekannte Naturphilosophie** zurückzublicken; damit aber die Verknüpfung mit unserm jetzigen Zwecke besser einleuchte, erlauben Sie mir eine kurze Vorerinnerung.

Die Namen: *Sensibilität, Irritabilität, Vegetation* sind bekannt. Kann daran eine medicinische Zusammenstellung der Krankheiten sich knüpfen, so dürfen wir erwarten, es werde selbst innerhalb des Zustandes der Gesundheit ähnliche Abweichungen von der allgemeinen Norm geben, deren entferntere Folgen dem Erzieher als Hindernisse seines Thuns fühlbar werden, und die ihn desto mehr befremden, je weniger ihm die Begriffe zu Gebote stehen, auf die er sie zurückführen müsste, um sie zu begreifen. Zwar wissen Sie, dass es mir nicht einfallen kann, Psychologie in Physiologie zu verwandeln; aber wo uns der wirkliche, ganze Mensch entgegenkommt, haben wir da ein reines Ergebniss der Psychologie? Gewiss nicht; sondern wir sehen geistige Thätigkeiten beschränkt und gefördert durch stetes Mitwirken des Leibes; und die Mannigfaltigkeit des letzteren in ihren grossen Umrissen zu überschauen, muss uns wichtig sein, auch wenn sich finden sollte, dass die Ausbeute solcher Betrachtungen für Pädagogik nur gering sein könne. Suchen Andre mehr als billig im Leibe, und verkennen sie den Geist: so ist für uns selbst das negative Resultat, man habe hier weit mehr als dort zu suchen, indem dort weniger zu finden sei, als man meinte, — immer noch von Wichtigkeit, um eine minder fruchtbare Nachforschung zu beschränken, und für die bedeutendere den Raum offen zu halten.[12]

Eine ganz leichte Unterscheidung wird die Bahn der Betrachtung eröffnen, die Scheidung des Quale vom Quantum. Wenn Nerv und Blut der Art nach verändert sind, so muss eine andre Klasse von Krankheit — oder überhaupt von Abnormität entstehen, als wenn bloss die Verhältnisse der Quantität eine Abweichung vom Rechten erleiden. Als Beispiel der ersten Art könnte ich die *Gicht* nennen;*** aber es giebt ein anderes, welches als häufiges Uebel der Kinder in unsern pädagogischen Gedankenkreis nur zu tief eingreift, nämlich die *Skrophelsucht.*† Für den zweiten Fall hingegen,

* L. W. Sachs, *Grundlinien zu einem System der praktischen Medicin*, I. Thl. Leipz. 1821. Derselbe, *Handbuch des natürlichen Systems der praktischen Medicin*, I. Bd., 1. u. 2. Abth. Leipz. 1828. 29.

** *Allgem. Metaphysik nebst den Anfängen der philos. Naturl.*, Bd. II. [*W.* IV, S. 327 f.]

*** Sachs und Dulk, *Handwörterbuch der praktischen Arzneimittellehre*, Zweiter Theil, Artikel: Colchicum.

† A. a. O. I. Band, Artikel: Baryta muriatica.

[12] Ueber das Verhältniss des Leibes zur Seele, *Lehrb. zur Psych.*, § 49 bis 52, *W.* V, S. 36 und *Psychologie als Wiss.*, *W.* VI, S. 390 f.

wo bloss oder doch zunächst ein Verhältniss der Quantität in Betracht kommt, — und das Nächste oder Ursprüngliche ist für uns allein von Bedeutung, da wir nicht mit ausgebildeten Krankheiten, sondern nur mit Krankheitsanlagen zu thun haben, — für den zweiten Fall also ist eine neue Unterscheidung nöthig, um die Hauptklassen der Krankheiten zu bestimmen. Wir alle kennen, wenigstens oberflächlich, diejenige Aufregung des Gefässsystems (des Herzens, der Arterien und Venen,) welche man *Fieber* nennt. Unser Führer* befiehlt uns, hiebei die Thätigkeit des Nervensystems als gehemmt zu betrachten, — während er das sogenannte Wechselfieber in eine ganz andre Stellung bringt, so dass sich die ganze Klasse der eigentlichen Fieberkrankheiten auf *Synocha, Nervenfieber* und *Faulfieber* reducirt. Nun aber bleibt noch eine grosse Hauptklasse übrig, nachdem wir sämmtliche Fieber bei Seite gesetzt haben. Soll nämlich das Nervensystem jetzt nicht mehr als gehemmt betrachtet werden, so müssen wir darauf rechnen, dass mit ihm verbunden zugleich das Gefässsystem und die gesammte Vegetation in kranker Aufregung begriffen sein werde, dass also der *ganze* Organismus sich wider die vorhandene Krankheitsursache zu behaupten suche. Und dieses nun giebt eigentlich die erste der drei Hauptklassen, die ich jedoch zuletzt nannte, um desto bequemer aus den vor mir liegenden Werken berichten zu können. Es zerfällt nämlich die erste Hauptklasse in drei Ordnungen, je nachdem die allgemeine Aufregung des Organismus *vorzugsweise* in den Nerven, oder im Gefässsysteme, oder im Gebiete der Vegetation ihren Sitz hat. Vor aller weitern Betrachtung ist hier schon sichtbar, dass diese Klasse uns am meisten interessieren werde. Denn bei gesunden oder doch gesund scheinenden Zöglingen setzen wir natürlich voraus, die Verbindung der Grundsysteme des Organismus sei nicht wesentlich verletzt; und gewiss werden wir uns auf Nervenfieber und Faulfieber nicht einlassen, sondern deren Behandlung dem Arzte überweisen. Dagegen kommt uns viel darauf an, ob in einem Individuo das Nervensystem, oder das Blutsystem sammt der Irritabilität, oder endlich die blosse Vegetation vorherrsche; die geringsten Verschiedenheiten hierin müssen wir gefasst sein in unsern Erfahrungen einflussreich zu finden. Besonders nahe steht uns das Nervensystem; jedoch am nächsten das Gehirn; nicht ganz so nahe das Rückenmark; auf den ersten Blick möchten wir das Gangliensystem, wenigstens denjenigen Theil desselben, der im Unterleibe wohnt und herrscht, wohl geneigt sein ganz zu ignoriren; doch würde gar bald die Ueberlegung zurückkehren, dass solche Nerven, welche den geistigen Thätigkeiten keinen unmittelbaren Dienst leisten, ihnen vielleicht desto mehr Hindernisse in den Weg legen könnten. Auch

* Sachs, *Handbuch des natürlichen Systems der praktischen Medicin*, I. Band, § 45.

in Ansehung des Blutsystems darf uns der Unterschied nicht entgehen, ob dessen Aufregung leichter in dem arteriellen Theile der Gefässe, oder in Venen und Haargefässen merklich werde.

Fragen Sie mich nun, ob die vorliegenden Unterscheidungen etwas Pädagogisches darbieten können: so will ich versuchen, Ihnen Einiges zu weiterm Nachdenken vorzuschlagen.

1) Die ganze grosse Klasse von Krankheitsanlagen, wobei der Grundfehler in einer verdorbenen Qualität des Organismus liegt, scheint auf den ersten Blick alle Erziehung so offenbar fruchtlos zu machen, dass Niemand in die Versuchung gerathen werde, sie überall nur zu beginnen oder zu veranstalten. Oder wer möchte sich mit der Erziehung eines Blödsinnigen befassen? ein Fall, der ohne Zweifel hieher gehört. Und doch könnte ich daran erinnern, dass der Blödsinn verschiedene Grade hat[13], dass Eltern die Hoffnung einiger günstigen Veränderung nicht zu früh aufgeben dürfen u. s. w. Allein weit auffallender ist jenes schon erwähnte Beispiel der Skrophelsucht; die uns mahnt, wie leicht der Erzieher in die Lage gerathen könne, sich bei einem Geschäft, das er nicht ablehnen darf, schmerzliche Täuschungen zu bereiten. Nicht selten nämlich ist mit skrophulöser Anlage eine ausgezeichnete Regsamkeit des Geistes verbunden; der Unterricht schlägt an; er scheint sich reichlich zu belohnen, — und hebt dennoch vielleicht nur ein unglückliches Wesen empor, das von der erreichten Höhe nothwendig wieder herabsinken muss, mit dem traurigen Bewusstsein, sich nicht halten zu können! Vielleicht! Denn auch das Gegentheil kann sich ereignen. Die Krankheit verliert oder verlarvt sich in den Jahren der körperlichen Ausbildung, *wenn* alle Bedingungen derselben (Bewegung, reine Luft, gewählte Nahrung, Hautcultur) gehörig zusammenwirken. Der Erzieher wird demnach einen unsichern Versuch wagen; ein Fall, den wir ohnehin nur zu oft und zu vielfach eintreten sehen. Aber möchten wir wohl einen Knaben, dessen Familienverhältnisse den Wunsch, er möchte studieren, nicht ganz von selbst herbeiführen, bei ausgezeichneter Fassungskraft, aber mit Skropheln oder ähnlichen Uebeln behaftet, aus der Lage, worin er geboren wurde, hervorziehn, während wir befürchten müssten, der gebildete Geist werde dereinst den Mangel einer festen körperlichen Stütze drückend empfinden? Daran zweifle ich für Sie und für mich; vielmehr glaube ich, wir würden bei einem Solchen die Gesundheit als das Erste, die Geistesbildung als das Zweite betrachten.

2) Mögen alle Fieber, welcher Art sie auch seien, aus der Erziehungssphäre wegbleiben: es ist schlimm genug, wenn sie häusliche Sorge verursachen. Allein die Bemerkung will ich nicht unterdrücken, dass für den Satz, in Fiebern seien die Nerven gehemmt, meine pädagogische Erfahrung einige Bestätigung darbieten möchte.

[13] Vgl. unten S. 317, Anm. 16.

Denn ich erinnere mich an Individuen, welchen das Fieber auch während sie gesund sind, doch niemals recht fern zu stehn scheint. Ihre Gefässe haben eine auffallende Reizbarkeit; sie werden blass und roth ohne besondern Grund; Verlegenheit bei Prüfungen, brennend heisse Wangen bei mässigen Anstrengungen oder Vorwürfen, mühsam unterdrücktes Weinen bei geringfügigen Versagungen, — dabei Unfähigkeit oder wenigstens grosse Anstrengung, sich wieder zu sammeln, wann einmal der Affect erregt worden: — diese und ähnliche Zeichen lassen schliessen, dass dem Nervensystem zwar die Fähigkeit zu reizen, aber kein hinreichender Widerstand gegen die Rückwirkungen des Gefässsystems, also nicht die Macht zu herrschen und bändigen, in solchen Individuen beiwohne. Wenn nun auch Witz, Geschmack, Gewandtheit dem Erzieher guten Muth machen: dennoch wird er seine Hoffnung beschränken müssen. Denn selbst bei blühender Gesundheit schimmert bei dieser Neigung zum fieberhaften Zustande eine Schwäche durch, die nicht erlauben wird, etwas Zusammenhängendes zu vollbringen. Man darf also auch nicht auf diejenige Sammlung rechnen, die nöthig ist, um durchs Lernen eine feste Grundlage des Wissens zu gewinnen. Man muss erwarten, Vieles bald vergessen, Anderes entstellt zu finden; — und dies Uebel wird nicht eher aufhören, als bis vielleicht eine glückliche Stärkung des Gefässsystems eintritt, sei sie nun ein Geschenk der Natur, oder des Zufalls, oder ein Werk der sorgfältigen diätetischen Behandlung.

Vergleichen wir nun diesen Fall mit dem vorigen: so erblicken wir in beiden Missverhältnisse des Nervensystems; in beiden auch einige Hoffnung zum Besserwerden; aber unter sehr verschiedenen Nebenbestimmungen. Die Skrophelsucht wird weniger nachtheilig auf den Zusammenhang der geistigen Thätigkeit einwirken; sie wird erlauben, ein höheres Gebäude der geistigen Ausbildung aufzuführen; aber sie droht ihm den schlimmeren Sturz, je höher es sich erhob. Die Reizbarkeit des Gefässsystems wird mehr einzelne Störungen anrichten, sie wird weniger Gelehrsamkeit zulassen; dagegen wird sie den Affecten mehr Mannigfaltigkeit, den Gefühlen mehr Spielraum geben, und das Wohl und Wehe beider herbeiführen. Die schlimmeren Fälle der torpiden Skrophelsucht, oder des wirklichen Kränkelns aus übergrosser Gefässreizung mögen hier unerwähnt bleiben.

3) Wollen wir zu der angemessenen Voraussetzung aller Erziehung übergehn, der Körper sei gesund: so müssen wir unstreitig annehmen, dass im Falle des Eintritts irgend eines Fremdartigen, welches Krankheit verursachen könnte, sogleich der ganze Organismus eine Reaction auszuüben bereit sein würde, wobei nicht bloss Hirn, Rückenmark und Ganglien, sondern mit dem Nervensystem auch das Blut sammt den Organen, die es lenken und läutern, ja selbst die Vegetation sammt den ihr vorarbeitenden Werkzeugen der

Verdauung, — jedes das Seinige zu thun bekäme. Ich sage absichtlich: im Falle des Eintritts eines Fremdartigen, welches Krankheit verursachen könnte! Denn so lange keinem Organe zugemuthet wird, den gewöhnlichen Kreis seiner Thätigkeit zu verlassen und einem fremdartigen Reize zu entsprechen, gehört es gerade umgekehrt zu den Kennzeichen und Erfordernissen der Gesundheit, dass die Organe abgesondert ihre Verrichtungen nach den jedesmaligen Umständen vollführen, ohne sich eins ums andre zu bekümmern. Zwar auch bei den besten Schriftstellern lesen wir den Satz: der Lebensact des Gesammtorganismus sei nur ein einziger. Allein es bedarf kaum der Erinnerung, dass hierin ein Residuum der spinozistisch-idealistischen Naturphilosophie zu erkennen ist. Wir können uns mit den allerbekanntesten Erfahrungen begnügen. Nichts ist gewisser, als dass der wahrhaft gesunde Mensch seinen Körper nicht fühlt. Die berühmte Entgegensetzung des Ich und Nicht-Ich geschieht ganz unbefangen; auch der Idealist, als ein Gesunder, hält die Frage nach dem Vermittler zwischen Uns Selbst und der Aussenwelt, — dem Leibe, — so lange für eine Querfrage, bis es ihm hintenach etwa einfällt, Luft und Licht nach seiner Manier zu deduciren; aber er deducirt weder das verlängerte Mark noch die *cauda equina,* weder die *pia mater* noch die *dura mater;* denn — weil er nichts davon *lernte,* so weiss er auch nichts davon, und *darf* nichts davon wissen, *oder er würde aufhören gesund zu sein.* Kein Organ darf seine besondere Existenz verrathen; keins darf sein Thun oder Nicht-Thun anzeigen; — das heisst, keins darf dadurch in dem Zustande der Sinnesnerven einen Unterschied hervorbringen. Während der Magen verdaut, muss das Gehirn dem Denken nachgeben; und was aus dem ganzen Denkgebiete nun gerade den Denker beschäftige, das muss dem Magen eben so gleichgültig sein, als die Verschiedenheit der Speisen, die nun gerade verdauet werden, dem Gehirne gleichgültig sein soll. Kommt es schon dahin, dass eine gewählte Diät beobachtet werden muss; wird es wohl gar nöthig, die Zeit nach der Mahlzeit als untauglich zum Studieren von den Arbeitsstunden abzusondern: dann ist keine reine Gesundheit mehr vorhanden.

Sie werden mich nicht so missverstehen, als ob ich hiemit den bekanntesten Vorsichtsregeln der Lebensordnung widersprechen wollte. Wer wird zu wissentlicher Unvorsichtigkeit rathen? Krankheit droht immer; sie drohet auch dem Gesundesten. Absolute Gesundheit ist ein Ideal; die Annäherung zu demselben bezeichnet den Grad der jedesmal vorhandenen relativen Gesundheit. Und vergleichungsweise gesund durfte ich mich ohne Zweifel in meinen Jugendjahren nennen, da ich täglich unmittelbar vor der Schulstunde mein Mittagsbrod bekam, dann eilig eine Strasse hinablief, um auf der Schulbank zu lernen! Welcher organische Process geht leichter von Statten, welcher stört weniger das Ganze des übrigen

organischen Daseins, als im Jünglingsalter der Verdauungsprocess! Und wieviel ist dagegen im späteren Mannesalter dabei zu bedenken und zu verhüten! Jahrzehende lang habe ich diejenigen ausgelacht, die mir warnend sagten, es sei nicht gesund, während des angestrengten Denkens rasch zu gehen. Meilenweit bin ich gegangen, recht eigentlich, um desto bequemer innerlich zu botanisiren. Und jetzt — doch still davon!

Kurz: je entfernter derjenige Zustand bleibt, worin die verschiedenen Theile des Nervensystems einander zur Gesammtwirkung auffordern, ja wohl gar das Gefässsystem erregen und am Ende selbst die Vegetation ins Spiel ziehn: desto besser steht es um das, was wir als Erzieher Gesundheit nennen. Der Knabe soll still sitzen können, er soll auch laufen können, je nachdem er will oder Befehl empfängt, ohne Ungemach weder für das Hirn noch für das Rückenmark mit seinen Nerven.

4) So nun finden wir es nicht immer. Sehr oft zeigt sich bei denen, die gern still sitzend arbeiten möchten, ein Bedürfniss der Bewegung; sie wechseln die Haltung des Körpers; sie strecken Arme und Beine hierhin und dorthin. Ohne Zweifel eine Reizung, die vom Gefässsysteme ausgehend sich dem System der Ganglien und dem Rückenmarke mittheilt. In seltenern Fällen sind jüngere Knaben so gänzlich quecksilbern, dass sie während der angenehmsten Erzählungen und Gespräche nicht einen Augenblick die Füsse still halten können. Die Erfahrung sagt, dass alsdann in spätern Jahren eine Dumpfheit des Geistes, ein Stocken der geistigen Fortschritte, verbunden mit unwillkommenen und voreiligen Aufregungen des Gefässsystems zu erwarten steht. Wer wird solche Fälle verwechseln mit der Munterkeit lebhafter Köpfe, die sich zwar auch sehr behende zeigen im Laufen und Springen, und sehr rührig um etwas zu fassen, zu heben, zu behandeln, aber stets mit einer Absichtlichkeit, die vom Geiste ausgeht, anstatt dass jenes Quecksilber im Blute lag, und sich gelten machte wider das Gehirn. Hätte man dem Blute seinen Willen gethan, und vom Hirn weniger verlangt: vielleicht hätte man, bei übrigens etwas knapper Kost, die Gefässe ruhiger gestimmt und der *spätern* geistigen Bildung mehr vorgearbeitet. Doch bekenne ich, ein wesentliches Umändern solcher Naturen sehr bezweifeln zu müssen.

5) Ohne Vergleich besser gelingt es der körperlichen Pflege, denen aufzuhelfen, bei welchen Schwäche des Gefässsystems, und die dadurch entstandene Abspannung des Geistes merklich wird. Sorgfältige Lebensordnung und gute Nahrung helfen allmählich den Mangel ersetzen; und alsdann wirkt auch der Unterricht besser. Doch in dieser Hinsicht ist es nöthig, das Nächstvorhergehende zu vergleichen. Jene quecksilbernen Naturen sind nicht gerade schwer zu unterrichten — bis in die Jünglingsjahre; alsdann aber verwüstet der Blutsturm die angebauten Felder, der Gewinn des Unterrichts

geht grossentheils verloren. Hingegen die blassen, blutlosen Kinder sah man lange [bange?] stocken in geistiger Thätigkeit, sie kauten an den Worten, gaben regelmässig einige falsche Antworten, bevor die wahre zum Vorschein kam; allein wie das Blutleben sich hob, gewann auch ihr Gedankenfluss; und wenn die frühern Knabenjahre wenig geschafft hatten, so brachten spätere Jahre, die sich dem Jünglingsalter nähern, dafür Ersatz.

Doch das wichtige Verhältniss zwischen Blutsystem und Nerven erinnert mich an einen Gegenstand von solcher Wichtigkeit für jeden Lehrer, dass daneben oft genug alles Uebrige gering geschätzt wird, — an das Gedächtniss, das erste aller Seelenvermögen, auf welches jeder Unterricht, der beste wie der schlechteste, seine Hoffnungen bauet. Denn weder die Sinne noch der Verstand noch das Gefühl helfen dem Lehrer irgend ein merkliches Stückchen Arbeit zu vollbringen, wenn heute vergessen ist, was gestern gelernt, — gleichviel ob gesehen, oder begriffen, oder gefühlt wurde.

5.

Sie sehen, mein Freund! es ist auch mir begegnet, vom Gedächtniss als einem Seelenvermögen zu reden. Musste ich nicht darüber erschrecken? Wenigstens legte ich die Feder weg, als mir einfiel, wie oft auch Sie, in der Mitte pädagogischer Erfahrungen, in diesem Punkte Mühe gehabt haben mögen, Ihr gütiges Vertrauen zu meinen psychologischen Untersuchungen aufrecht zu erhalten. Denn sehen wir es nicht vor Augen, dass einige Knaben von Natur ein treffliches Gedächtniss haben, andre nicht? Sehen wir nicht, dass hiebei der Unterschied des guten Willens gar wenig in Betracht kommt? Die stärksten Anstrengungen des Schülers und des Lehrers vermögen diesen schneidenden Unterschied nicht zu verwischen. Auch die andern Seelenvermögen (sehen Sie, wie freigebig ich bin!) machen hiebei keinen Umstand begreiflicher. Kein besonderer Verstand oder Unverstand kündigt sich dadurch an, dass der eine leicht aufsagt, was der andre vergisst; selbst der Mangel an Interesse hindert jenen nicht am Behalten, während freilich dieser nur so leichter vergisst, was er nicht nöthig findet sich einzuprägen. Doch die Phänomene des Gedächtnisses sind mir zu bunt, um sie auf einmal zu sondern und zu beleuchten; wir werden öfter darauf zurückkommen müssen. Fürs erste mag es genügen, sie nur im Zusammenhange des vorigen Briefes zu überlegen.

Das Gedächtniss hängt ab von der Bildung und von der unveränderten Reproduction der Vorstellungsreihen. Die Hindernisse liegen also entweder in der anfänglichen Reihenbildung oder in der Reproduction. Welche Fehler im Reproduciren liegen, diese kann man grösstentheils entfernt halten, wenn man keine oder nur sehr

geringe Zeit verstreichen lässt zwischen Lernen und Aufsagen. Denn was man eigentlich Vergessen nennt, das braucht Zeit; andre Gedanken müssen sich einschieben zwischen dem Memoriren und dem Wiedergeben; auch das schlechteste Gedächtniss pflegt nach einer Viertelstunde noch treu zu sein. Und doch — vergisst nicht mancher Knabe dieselbe Vocabel schon jetzt, die er nur vor ein paar Minuten im Lexicon aufschlug? Wer nicht an den Gebrauch der Logarithmentafeln gewöhnt ist, der wird kaum sieben Ziffern wohlbehalten aus dem Buche aufs Papier bringen, ohne mehr als einmal nachzusehen und seine Arbeit stückweise zu vollführen. Dennoch werden wir die Beobachtung dessen, worauf es ankommt, wenigstens reiner anstellen, wenn wir die Zeit verkürzen, während welcher das Aufgefasste soll behalten werden. Es kommt dann wenigstens Etwas von dem so eben Vernommenen wieder zum Vorschein, aber entstellt, wenn schon die Reihenbildung fehlerhaft gewesen war. Entstellt entweder durch veränderte Reihenfolge, oder durch Auslassen, oder durch Einschieben fremder Zusätze. Der zweite dieser Fehler ist der einfachste; der erste und dritte mag einer falschen Reproduction einstweilen zugerechnet werden, obgleich beide recht füglich auch während des Auffassens selbst entstehen konnten.

Was nun das Auslassen anlangt, — diese reine Negation des Behaltens, — so liegt es am nächsten, zu fragen, ob denn das Ausgelassene überall nur sei aufgefasst worden? Hat eine Lehrstunde dem Schüler zu lange gedauert, so bemerkt man bald, dass er nun soviel wie nichts mehr vernimmt. Kein Wunder, dass er nichts behält; auch nicht für eine Minute. Dieser Vorgang kann zwar im allgemeinen psychisch sein, nämlich nach Anhäufung vieler sehr neuer Vorstellungen; aber wir bemerken oft genug, dass die ermüdeten Schüler auch das Bekannteste nicht mehr von sich geben können; sie scheinen Alles vergessen zu haben, auch was sie am nächsten Tage wieder wissen. Hört man noch nicht auf zu lehren, (was freilich längst vorher Zeit gewesen wäre,) so verräth sich endlich die körperliche Verstimmung ganz unverkennbar — und zwar als liegend im Gefässsystem. Miene und Gesichtsfarbe ermahnen uns, den Schüler aufstehen zu heissen, damit er sich — Bewegung mache, das heisst, damit der Blutumlauf wieder frei werde. Es war ein Affect entstanden, für den es vielleicht keinen passenden Namen giebt, der aber offenbar die zwei Bestandtheile jedes Affects, — Reizung der Gefässe durch die Nerven, und rückwärts Hemmung der Nerven von Seiten des Gefässsystems, — in sich trägt. Dieser Affect will Zeit haben, um wieder zur Ruhe zu kommen.

Ist dieselbe Reizung und Hemmung immer ein Hinderniss fürs Lernen? Man wird uns erinnern an so Manches, was mit Thränen und Schluchzen gelernt, — aber doch gelernt und behalten wurde. Wie mancher Baum schon ist gewaltsam gebogen worden, und hat alsdann fortwachsend die Stellung behalten, die man ihm aufzwang!

Und wie ungern wir es aussprechen mögen: es giebt einen sehr gesunden jugendlichen Frohsinn, den man durchaus brechen muss, wenn er, gutartig wie er ist, nicht baldige Laster oder mindestens bleibende Unwissenheit ankündigen soll. Allein diese Art von Gedächtnissschwäche, — ich möchte sie die übermüthige nennen, weil sie von einer vorhandenen Energie abhängt, die voreilig in ihrer Richtung bestimmt, aus ihrer Bahn getrieben werden muss, um besser geleitet zu werden, — dieses in frühern Jahren leicht heilbare Uebel können wir für jetzt bei Seite setzen; denn es ist keinesweges die wahre Schwäche, sondern nur deren täuschendes Bild.

Hievon abgesehen nun, können wir es aussprechen: das rechte Verhältniss zwischen Gefäss- und Nervensystem ist die erste, sehr wesentliche Bedingung des guten Gedächtnisses.

Denn derjenige Zustand des Gehirns, in welchen es sich während des Auffassens versetzt, darf im geringsten nicht gestört werden, wofern nicht die Vorstellung, welche eben jetzt gewonnen ist, sogleich eine Hemmung erleiden soll, die zu plötzlich ist, um der gehörigen Verschmelzung mit dem was vorherging und folgt, die verlangte Ausbildung zu gestatten. Kann also das Gefässsystem irgendwie dazu gelangen, den Zustand des Gehirns nach sich zu bestimmen, ohne durch eine überlegene Rückwirkung von dorther besiegt zu werden: so verdirbt es — nicht etwa die Reproduction, die zu andern Zeiten gelingen würde, — sondern gleich die erste Reihenbildung; das Behalten wird im Keime erstickt, nämlich im Auffassen.

Es ist noch nicht nöthig, dass wir hier schon vom Auffassen das Einprägen oder eigentliche Memoriren unterscheiden; genug dass diese weit höher stehende psychische Thätigkeit gewiss auch sehr leiden muss, wenn schon das Gehirn seine Zustände muss preisgeben an die Störung durch andringende Blutwellen oder durch Stocken desjenigen Blutes (oder derjenigen Lymphe), wovon eben jetzt das Gehirn sich befreien sollte.

Wenden wir unsern Blick auf die Erfahrung: so wird es, glaube ich, hier an Bestätigungen nicht fehlen. Zuvörderst mag uns das ganz Bekannte einfallen, dass grosse Geister oft in auffallend kleinen Leibern gewohnt haben, deren Blutsystem also keinen vorherrschenden Trieb des Wachsens bewirkt hatte; solche grosse Männer aber, wie Friedrich, wie Napoleon, sind gerade ihres Gedächtnisses wegen berühmt, welches die Grundlage ihrer übrigen geistigen Thätigkeit darbot. Umgekehrt schweben mir Individuen vor, deren frühzeitiges Wachsen, nicht bloss in die Höhe, sondern zugleich in die Breite, mit allgemeiner Gedächtnissschwäche verbunden war. Und wenn dies nicht als Regel angesehen werden kann: so möchte ein besonders günstiger Bau des Gehirns, und sichtbar schon der Stirn den Nachtheil des starken Wachsens bei blutreichen Körpern soweit vergüten, als eben nöthig, um die Gedächtnissschwäche nicht auffallend hervortreten zu lassen.

Sehr nöthig aber ist hier, auch der beiden andern Nervensysteme, ausser dem Gehirn, zu gedenken. Denn zuvörderst hängt das Gehirn mit dem übrigen Organismus sehr wesentlich durchs Rückenmark zusammen; und andrerseits hängt die Blutbewegung grossentheils ab vom Gangliensysteme; daher sich sehr verwickelte Verhältnisse erzeugen können, welche durch ihre Mannigfaltigkeit vermuthlich Schuld sind, wenn die allgemeine Erfahrung nicht schon längst auf durchgreifende Bemerkungen über diesen Gegenstand führte.

6.

Ihnen anheimstellend zu versuchen, ob Sie aus medicinischen Schriften mehr Belehrung über psychische Eigenheiten, die vom Blute abhängen, zu schöpfen Gelegenheit finden können, muss ich Sie jetzt an meine Naturphilosophie erinnern, worin ich, wie Sie wissen, die Begriffe der Irritabilität und Sensibilität enger begrenzt habe, als jetzt gewöhnlich ist, indem ich mehr an *Haller* festhielt, weil ich mich nicht überzeugen konnte, dass die Erweiterung seiner Benennungen zu wahrer Aufklärung der Sache verhelfe.[14] Für jetzt will ich die physiologischen Fragen nicht weiter berühren. In pädagogischer Hinsicht ist die Betrachtung der Störungen, welche ein Blutstrom dem Gedankenlaufe zufügen kann, völlig verschieden von der Rücksicht auf starke oder schwache Muskeln, durch welche das Mehr oder Weniger der körperlichen Rüstigkeit und Thätigkeit unsrer Zöglinge bestimmt wird: und für uns könnte nur Verwirrung entstehn, wenn wir jenes und dieses durch das blosse Wort Irritabilität in Verbindung bringen wollten. Eben so ist eine Sensibilität des Gangliensystems, so lange dadurch keine Sensationen ins Bewusstsein gelangen, für uns etwas ganz Anderes, als die offenen Sinne und die Leichtigkeit des Anschauens, woran uns für die Erziehung unmittelbar gelegen ist. Wundern Sie sich also nicht, wenn ich gar Manches, woran wir bei der Irritabilität und Sensibilität zu denken uns nicht veranlasst finden, von jetzt an lediglich der Vegetation, als dem dritten Factor des thierischen Lebens, zuweise; und das, wie es mir scheint, selbst nicht ohne physiologischen Grund. Denn gewiss vegetiren auch die Nerven und die Muskeln. Gewiss haben auch sie ihre vegetative Gesundheit und ihre Vegetationskrankheit. Sie müssen wachsen, wie alle andern Theile des Leibes; und da sie zunehmen, so ist höchst wahrscheinlich, dass sie auch abnehmen, also einen *Stoffwechsel* erleiden, der eben die wesentliche Grundbedingung aller Vegetation ausmacht. Hingegen bei der Irritation und Sensation kommt dieser Stoffwechsel nicht in Betracht; Muskeln und Nerven wirken hier als etwas Vorhandenes und nicht erst

[14] W. IV, S. 376. 487 f.

Werdendes. Dabei könnte ich gleichnissweise an die Grundbegriffe der Mechanik erinnern. Beschleunigende Kräfte erzeugen Geschwindigkeiten; aber das erste Differential des Weges hängt nicht von den Kräften, sondern nur von der schon vorhandenen Geschwindigkeit ab.

Von hier an also verstehe ich unter Irritabilität nichts anderes als Fähigkeit zur willkürlichen Bewegung, unter Sensibilität nichts anderes als Fähigkeit zu empfinden; alles Uebrige des leiblichen Lebens befasse ich unter dem Ausdrucke Vegetation, die meinethalben unter andern auch eine Vegetationsbestimmung der Muskeln und Nerven sein mag.

Dies vorausgesetzt: so lässt sich nun eine Untersuchung auf combinatorischem Wege einleiten. Während immer noch Vegetation, Irritabilität und Sensibilität die Grundlage ausmachen, über welcher das geistige Dasein sich erhebt: können wir die Beschränkungen, welche für dieses von dorther zu fürchten sind, auf sieben denkbare Fälle zurückführen. Denn entweder leidet nur einer von jenen Factoren des leiblichen Lebens, oder zwei, oder alle drei. Also:

1) Es leide bloss die Vegetation, jedoch nicht in dem Grade und in der Art, dass daraus für Bewegung und Empfindung ein merklicher Verlust entstünde. So sehen wir unsern Zögling in voller Thätigkeit des Leibes und des Geistes; wir sehen ihn im Laufen und Tragen, Anschauen und Denken tüchtig und aufgeregt, — aber dennoch verstimmt, wie einen, der gesund scheint und von verborgener Krankheit gedrückt oder geneckt ist.

Auf diesen Fall glaube ich manche sehr üble Erscheinungen zurückführen zu müssen, welche den Erzieher in die grösste Verlegenheit setzen. Die Erfahrung zeigt unleugbar *Geister, die verneinen;* sie zeigt deren schon im frühen Knabenalter. Es giebt Kinder, denen nichts recht ist, die in Alles einen bittern Tropfen hineintragen, überall tadeln, schmähen, verläumden, weil sie überall eine Kehrseite erblicken, und selbst im Genusse nie eigentlich froh werden. Das Böse keimt bei ihnen so leicht und so früh, dass man unwillkürlich an Erbsünde erinnert wird. Zuweilen, doch nicht immer, lässt sich etwas Disharmonisches in ihrem Körperbau nachweisen; dass aber ein solches auch tief verborgen liegen könne, — wen wird das wundern? Jeder tüchtige Erzieher wird solche Subjecte zwar unter strenge Regierung nehmen, ihnen Respect, ja Furcht einflössen; dabei sich hüten, sie unnöthig zu reizen, und am wenigsten mit ihnen scherzen. Aber das sind Palliative. Sorgfältige Diät, strenges Maass im Lernen und Geniessen, vielleicht Arznei, ist ihnen nöthig; Erheiterung, wenn man diese nur auf unschuldige Weise schaffen kann, ist heilsam.

Damit contrastiren Andre, welchen von früher Jugend an bis ins spätere Leben die glückliche Neigung beiwohnt, Alles im Rosenlichte zu sehen. Zu ihrem Schaden für ihr Denken und Handeln

sind sie unaufgelegt, durch Kritik zur Wahrheit zu gelangen; heitere Täuschung ist das Element ihres Lebens. Mit ihnen hat der Erzieher keine Noth, höchstens als Lehrer, wenn er ihnen das Auge schärfen muss. Der Arzt wird schwerlich einräumen, diese seien nicht gesunder als jene.[15] Wenn nur alles Kranksein sich dem Arzte offenbarte!

Möchte es wenigstens dem Erzieher nicht an Diagnostik fehlen, um bei jenen Ersten sich vor der Verwechslung mit scheinbar ähnlichen, aber weit eher heilbaren Subjecten zu hüten, bei welchen falsche Behandlung in den frühesten Jahren den Grund des Uebels ausmacht. Dahin gehört Strenge des Vaters bei heimlicher Nachsicht der Mutter, früh durchschaute Kniffe der Umgebung sammt gelungener Nachahmung schlechter Beispiele. Schwer ist auch hier die Besserung; aber sie liegt doch im Kreise des Erziehers, der nicht in die Nothwendigkeit gesetzt wird, den Arzt mehr zu fragen, als dieser beantworten kann.

Um dem angegebenen ersten Falle einen Namen zur künftigen Bezeichnung zu geben, wollen wir uns an die bekannte Unterscheidung der Temperamente erinnern. Der *Cholericus,* dessen verborgenes Uebel einst in der Galle gesucht wurde, dem man jedoch Regsamkeit des Körpers und Geistes genug zugestand, leidet an Verstimmung ohne hinreichenden äusseren Grund; er mag für jene verneinenden Naturen den Namen hergeben.

2) Bloss die Irritabilität sei der Sitz des Fehlers. So erkennen wir den lebensfrohen, guten Kopf, dem aber bei seiner Muskelschwäche mehr innere, als äussere Thätigkeit eigen ist. Unter seinen Genossen ist er sogleich zu erkennen, indem er durch Leistungen geistiger Art für diejenige Ehre, welche die Jugend so gern in der Gymnastik sucht, Ersatz zu gewinnen trachtet. Nach Platon ist Musik das Gegenstück der Gymnastik; wir wollen also diesen hier den *Musicus* nennen. Was der Erzieher thun werde, ihm zu helfen, liegt am Tage; er wird ihm Bewegung, mässige Leibesübung, Bäder, — wo möglich das Seebad verordnen, und ihm die Bücher zuweilen wegnehmen.

3) Bloss die Sensibilität sei mangelhaft. Aber dieser Factor des leiblichen Daseins ist uns in psychischer Hinsicht so wichtig, dass wir uns auf Unterabtheilungen einlassen müssen.

a) Es giebt eine Sensibilität, welche die gewöhnlichen Psychologen dem innern Sinne zuschreiben würden. Fehlt diese: so merkt der Mensch wenig von seinem eignen Zustande. Seine Gedanken können wechseln, er kommt darum nicht aus der gewohnten Ruhe. Er weiss, dass ihm die Wechsel des Lebens Freude oder Trauer gebracht haben; er *weiss es* zwar, aber es erfolgt keine besondere Bewegung des Gemüths, am wenigsten eine solche Aufregung, die

---

[15] Bei Hartenstein: „seien gesunder als jene".

man *Affect* zu nennen pflegt. Der Grundton seines Fühlens bleibt im Ganzen der nämliche. Wir wollen ihm das sogenannte *böotische* Temperament zuschreiben; allein ich muss bemerken, dass ich es in der Erfahrung nur da sehr kenntlich angetroffen habe, wo es zugleich mit einiger Stumpfheit der äussern Sinne verbunden war. Vielleicht ist die Möglichkeit desselben an einen Zusatz solcher Art gebunden, wo es nämlich als Naturanlage, und nicht als blosse Folge sehr einförmiger Lebensweise hervortreten soll. Denn an eine organische Anlage zum innern Sinne, welche vorhanden sein oder fehlen könnte, zu denken, — das ist gänzliche Unkunde der wahren Psychologie. Hindernisse lassen sich allerdings denken; aber auch schon die äussern Sinne können mehr oder *weniger* das gesammte Nervenleben anregen, und hiemit einen grössern oder *geringeren* Wechsel des Lebensgefühls zur Gewohnheit machen. Es kann sein, und ist selbst wahrscheinlich, dass schon der Geschwindigkeit, womit die Sensationen sich durch das Nervensystem fortpflanzen, verschiedene Grade zukommen, und dass vermöge der Verzögerung, welche die sonst hinreichende Sinnesthätigkeit in manchen Menschen erleidet, der ganze Nervenzustand eine Art von Beharrlichkeit erlangt, die er auch da behauptet, wo sonst vermöge der innern Apperception lebhafte Affecten zu entstehen, und das Ganze des Gemüths, — das heisst, die sämmtlichen Vorstellungsmassen, nach sich zu bestimmen pflegen.

Von dem Falle, wo einzelne unter den äussern Sinnen schwach sind, wollen wir nicht besonders reden; wohl aber nunmehr eines Missverhältnisses erwähnen, worein die beiden Hauptzweige der Sensibilität gegen einander treten können.

b) In der Regel soll die Sensibilität des Gehirns sehr gross sein gegen die des Gangliensystems. Dieses Verhältniss kann verrückt werden, und zwar nicht bloss durch Fehler der Vegetation, sondern auch gerade umgekehrt durch ihr starkes Gedeihen, während damit das Gehirn nicht gleichen Schritt hält. Hier finden wir den *Sanguinicus,* der sein Wohlsein, aber auch den geringsten Mangel desselben gar zu sehr fühlt, und dieses Gefühls durchs Denken und Wollen nicht mächtig werden kann.

Der Sanguinicus steht dem Böoten näher, als es scheinen mag. Bei ernsten Angelegenheiten zeigt sich der eine leichtfertig, der andre geduldig; das heisst, beide sind sorglos, wenn nicht der Augenblick drängt. Doch wenn es gilt, wird der eine sich schneller rühren, der andre mehr leisten. Nur lassen beide die Sachen an sich kommen, so lange beim Sanguinicus das augenblickliche Wohlsein, beim Böoten die Ruhe vorherrscht.

Beide machen dem Erzieher Noth genug, wiewohl der Böote fleissig und regelmässig lernt, was ihm aufgegeben ist, während der Sanguinicus nur im Fluge erhascht, was ihn nicht lange plagt, — oder wartet, bis hier erzwungen und dort versüsst wird, was man

von ihm fordert. Was hilft's, wenn der Böote lernt und behält? Er fühlt nichts, Alles lässt ihn gleichgültig; hat er aufgesagt, so ist er fertig. Was frommt's, wenn der Sanguinicus leicht fasst, was er gleich vergisst? Auch das Zwingen und das Versüssen wirkt nur auf eine Zeit lang; bald wird er eilen, sich in den Strudel des Vergnügens zu stürzen. Dem einen wie dem andern bleibt das höhere geistige Leben fremd.

Einige habe ich abwechselnd für böotisch und für sanguinisch gehalten. Ist das ein Wunder? Die höhere Sensibilität fehlt. Fragt man, *warum* sie fehle? so erblickt man oft gar keinen Grund, sondern den blossen Mangel; zu andern Zeiten liegt eine Behaglichkeit am Tage, die sich's vollends bequem, oder auch die sich lustig machen will. Bald eine unbegreifliche Geduld, Verweise anzuhören, und das hundertfach Wiederholte nochmals zu wiederholen; bald die entschiedenste Ungeduld, die vom persönlichen Respect, aber nicht vom Gegenstande, zwar noch zum Sitzen, aber nicht mehr zum Hören und zum Nachdenken bewogen wird.

Und oft genug steckt wirklich hinter dem Böoten der Sanguinicus verborgen; auch ist umgekehrt der Sanguinicus, bei allem äussern Leben, böotisch genug in seinem Innern.

Die zweite und dritte Hauptklasse werden uns weniger aufhalten. Denn wo schon mehr als ein Factor des leiblichen Lebens fehlt, da ist der Geist nicht bloss eingekörpert, sondern wahrhaft gefangen.

4) Vegetation und Irritabilität fehlen zugleich in merklichem Grade. So lebt der *Melancholicus*, oder das kränkelnde Weib; verstimmt, und schlaff; hülfsbedürftig, und unfähig sich nach Hülfe umzusehen. Doch wenn die Sensibilität noch wacht, so findet eine sehr gütige Fürsorge der Erziehung hier Gelegenheit, sich Verdienste zu erwerben; und öfter als man glauben möchte, findet sie sich belohnt, wofern sie nur nicht auf glänzende Erfolge ausgeht. Dass die Erziehung in solchem Falle zugleich körperlich und geistig sein muss, dass sie nicht bloss stärken, sondern auch erheitern und erfreuen muss, liegt am Tage.

5) Vegetation und Sensibilität fehlen zugleich in merklichem Grade. Nur die Irritabilität ragt noch hervor. Was kann sie denn schaffen? — Sie kann noch zerstören, wenigstens schaden. Der *böotische Cholericus* — der tückische Dummkopf fällt in diese Klasse.

6) Es mangelt zugleich an Irritabilität und Sensibilität; die Vegetation gedeiht noch. Also nähern wir uns dem Pflanzenleben; der *Phlegmaticus* vegetirt. Der höhere Grad des Phlegma streift schon an die folgende letzte Klasse.

7) Der Fehler ist dreifach, es fehlt an Vegetation, Irritabilität und Sensibilität zugleich. Das ergiebt *Blödsinn.*[16] Von den drei

[16] Ueber den Blödsinn vgl. *Psych. als Wiss.*, *W.* VI, S. 445: „Der psychologische Mechanismus ist beim Blödsinnigen noch zu erkennen, aber er

letzten Klassen in pädagogischer Rücksicht noch insbesondere zu sprechen, das hiesse die Geduld meines geehrten Freundes missbrauchen.

7.

Die Namen der Temperamente haben sich schon manche Auslegungen gefallen lassen, gleich den vier Cardinaltugenden der Alten, die auch den Worten nach die nämlichen blieben bei grosser Verschiedenheit der Begriffe. Selbst an meine Psychologie könnten Sie mich erinnern, wo das sanguinische und melancholische Temperament auf den Unterschied der Gefühle, hingegen das cholerische und phlegmatische auf den Grad der Erregbarkeit zu Affecten ist

---

ist verkrüppelt. Was im Laufe der Zeit aus dem Menschen werden sollte, das ist nicht geworden, er ist ein Kind geblieben oder, beim später eingetretenen Blödsinn, in die Kindheit zurückgeworfen. Diese Ansicht des Blödsinns, als einer ausgebliebenen oder verschwundenen Bildung, ergiebt sogleich, was die Erfahrung bestätigt, dass diese Art von Geisteszerrüttung, mehr als die anderen, der verschiedensten Grade fähig ist, und dass auch ihre Unterschiede fast nur Grössenunterschiede sind. . . . Die geringeren Grade von Blödsinn können kaum anders als angeboren vorkommen . . . Der Blödsinn von Kindheit auf kann so gelinde sein, dass er bloss eine auffallend beschränkte, dennoch gewissermaassen in sich abgerundete Bildung darstellt. Ich habe dieses in früheren Jahren sehr genau an einem Verwandten bemerken können, der zwar zu eigentlichen Geschäften untauglich war, aber völlig brauchbar und willig zu kleinen häuslichen Verrichtungen von mancherlei Art, und zu Zeiten selbst unterhaltend durch sein Gespräch, welches einen ziemlich ausgedehnten Gedankenkreis und einen unerwartet beträchtlichen Grad von Beobachtungsgeist verrieth . . . Bedenken wir, dass jedem Menschen ohne Ausnahme seine Geistesbewegungen *Zeit* kosten, so haben wir sogleich, jenseits der gewöhnlichen Mitte, auf der einen Seite das Genie und zwar das universelle, wenn nicht nähere Bestimmungen hinzukommen, und auf der andern den Blödsinn, indem wir die Zeit sehr verkürzt oder verlängert denken. Das Genie erreicht bloss durch seine Schnelligkeit manche Combinationen, die dem gewöhnlichen Menschen nicht einfallen, und der sehr langsame Kopf lässt auch die leichtesten Bemerkungen aus, weil die Welt, die seinetwegen nicht langsamer geht, und die periodischen Bedürfnisse seines physischen Lebens, die der gewöhnlichen Regel folgen, ihm theils die Anlässe zum Denken zu schnell vorüberführen, theils ihn unterbrechen und verwirren, ihn beschämen und niederdrücken. Man bemerke nur die Verlegenheit und den Unmuth des Schülers, dem der Unterricht zu schnell geht, und ermesse alsdann den Taumel dessen, dem von Kindheit an *Alles* zu rasch vorüberfährt! Wird dieser Taumel etwas anderes sein als Blödsinn? Der angegebene Umstand scheint mir wenigstens beim angeborenen gelinden Blödsinn der wichtigste; und überdies ist der Gedanke, dass die Zeit, welche der psychologische Mechanismus verbraucht, durch den physiologischen Einfluss verlängert werde, so einfach und fruchtbar, dass er wohl verdienen möchte, zuerst und vorzugsweise, wenn auch nicht einzig und allein, bei näheren Untersuchungen dieses Gegenstandes erwogen zu werden." — In dieser Bemerkung liegt zugleich Herbart's Ansicht über die pädagogische Behandlung des Blödsinns eingeschlossen.

zurückgeführt worden.[17] Und wo blieb denn damals das böotische Temperament? Lassen Sie uns immerhin hiebei anknüpfen, um das Uebrige alsdann ebenfalls ins Licht zu setzen.

Das böotische Temperament oder das bäurische, — welcher Name gefällt Ihnen besser? Beide sollen einerlei bedeuten. Aber wie ist das möglich? Gesetzt einmal, die Böotier, ein Volksstamm, hätten eine eigne ungünstige Organisation gehabt, als einen gemeinsamen Erbfehler: haben denn die Bauern durchgehends, ausserhalb Böotien, den nämlichen Fehler? Sie bemerken leicht die Verwechselung zweier völlig verschiedener Begriffe: angeborne Eigenheit eines Stammes, und erworbene Eigenheit eines Standes. Das ist der Punkt, auf welchen es auch bei den übrigen Temperamenten ankommt.

Man kann ein Kind, ja selbst einen Mann, zum Cholericus machen durch häufige Neckerei, welcher sich zu widersetzen er genöthigt ist. Vielleicht war er ursprünglich der sanfteste Mensch. Man kann ihn durch Tyrannei bis zur Melancholie herabdrücken,

---

[17] *Lehrbuch zur Psych.* § 132. *W.* V, S. 93: „Eine ursprüngliche Eigenheit hat jeder Mensch in Ansehung des sogenannten Temperaments, einer physiologisch zu erklärenden Prädisposition in Ansehung der Gefühle und Affecten. Auf die Gefühle beziehen sich unter den bekannten vier Temperamenten das fröhliche und das trübsinnige (das sanguinische und melancholische), auf die Erregbarkeit der Affecten das reizbare und das schwer bewegliche (cholerische und phlegmatische). Die Möglichkeit der Temperamente ist im allgemeinen leicht einzusehen. Denn das Gemeingefühl, welches der Organismus mit sich bringt und welches den Menschen durch sein ganzes Leben begleitet, kann nicht leicht genau in der Mitte stehn zwischen dem Angenehmen und Unangenehmen; je nachdem es aber nach dieser oder jener Seite sich hinüberneigt, ist der Mensch sanguinisch oder melancholisch. Beides zugleich kann er nicht sein, sondern er hat auf der Linie, die nach beiden Richtungen läuft, irgendwo seine Stelle; jedoch ist ein *schwankendes* Temperament nicht bloss denkbar, sondern auch in der Erfahrung zuweilen anzutreffen, vermöge dessen der Mensch abwechselnd zur Fröhlichkeit und zum Trübsinn, ohne besondere Ursache, aufgelegt ist. — Ferner, da die Affecten den Organismus ins Spiel ziehn und in ihm gleichsam den Resonanzboden finden, durch den sie selbst verstärkt und anhaltender gemacht werden, so muss es einen Grad der Nachgiebigkeit des Organismus geben, vermöge dessen der Mensch entweder mehr cholerisch, oder mehr phlegmatisch ist; wiederum so, dass er nicht beides zugleich sein, wohl aber zwischen beiden schwanken könne. Hieraus ergeben sich nun auch die möglichen Mischungen der Temperamente, nach den Combinationen jener beiden Reihen. Das sanguinische Temperament ist entweder zugleich cholerisch oder phlegmatisch, und auch das melancholische kann cholerisch sein oder phlegmatisch. Denkbar ist, dass Jemand *weder* sanguinisch, *noch* melancholisch sei, denn der Nullpunkt liegt zwischen beiden in der Mitte. Aber undenkbar ist, dass Jemand in Hinsicht des cholerischen und phlegmatischen indifferent sei; denn gar keine Erregbarkeit der Affecten wäre äusserstes Phlegma; der Nullpunkt liegt hier auf einem der Extreme. Die Mitte ist die *gewöhnliche* Erregbarkeit; ein arithmetisches Mittel, das man ungefähr aus den Erfahrungen herausfindet, so wie die mittlere Statur des menschlichen Leibes.“ — Die zweite Ausgabe von 1834 hat dabei eine die Darstellung der Briefe resumirende Anmerkung.

wenn er ursprünglich Sanguinicus war. Den nämlichen Wechsel des Temperaments erfährt Mancher durch eigne Schuld, indem er sich in Unglück und Reue stürzt. Und der Bauer, mit geübten Muskeln, abgehärteter Haut, angewöhntem Kreislauf zwischen Erndten, Säen und wieder Erndten, gleichförmigem Leben ohne Aussicht auf Ehre und Reichthum, — wird an jedem Punkte der Erde zum Böoten, sein natürliches Temperament sei, welches es wolle. Was bedeutet es nun, wenn Jedermann sich rühmt, er sei cholerisch-sanguinisch? Gewiss nicht den Widerspruch, welcher nach meiner obigen Auslegung darin liegen würde, wenn die Vegetation zugleich des Mangels und des Uebermaasses beschuldigt würde; auch nicht die Auflösung des Widerspruches, die Jemand versuchen könnte, indem er die Vegetation als ungestüm treibend, und gerade darum disharmonisch in ihren verschiedenen Theilen ansähe. Vielmehr: cholerisch-sanguinisch soll heissen: thätig und glücklich; denn Niemand hält es für ehrenvoll, phlegmatisch, das heisst träge, zu sein, und Niemand liebt es, melancholisch, also in kläglicher Stimmung zu leben.

Wegen solcher Verwechselungen aber konnte die Unterscheidung der vier Temperamente, wenn auch in der Psychologie die Gefühle von den Affecten gebührend unterschieden wurden, (Sie wissen, wie hier Alles pflegt durcheinander zu fallen,) der Pädagogik noch immer nichts nützen. Denn in der Erziehung ist der Unterschied zwischen dem Angebornen, was in dem Organismus haftet, und dem Erworbenen, was immer noch auf Besserung zu hoffen gestattet, sehr bedeutend; und so lange solche Begriffe noch in Verwirrung liegen, kann die Praxis kein Licht von der Theorie empfangen. Wenn ich mir in der Psychologie erlaubte, die Worte nach gewöhnlichem Sprachgebrauche zu nehmen, und bei der Gelegenheit bemerklich zu machen, dass Gefühle nicht Affecten, und Affecten nicht Gefühle sind, — so darf mich das jetzt nicht hindern, die Temperamente sämmtlich als Naturfehler zu bezeichnen, sobald in ihnen nur auf das Angeborne gesehn wird; dergestalt dass ein Zögling, wie wir ihn wünschen müssen, gar kein Temperament habe, gerade weil die drei Factoren des leiblichen Lebens in ihm vollständig und in gehörigem Verhältniss zusammenwirken sollen.

8.

Eben komme ich zurück von einem Ausfluge nach ***. Dort war noch ein Rest der Gesellschaft beisammen; unter andern einige Freunde, die einander in Erinnerungen an entfernte Bekannte gern begegneten. Die Rede kam auf Landwirthschaft, und auf Gegenden, wo sie in vorzüglicher Blüthe steht. Man verweilte im Gespräche bei einem Herrn, der, als er zum Besitz seiner Güter gelangt war, nur Sumpf, Sand und halbverbrauchte Waldung vorgefunden, aber

durch Fleiss und Ordnung ein Paradies daraus geschaffen hatte. Man gedachte seiner Strenge gegen jede, auch gegen die kleinste Nachlässigkeit; dabei jedoch auch seines völligen Gleichmuths gegen unverschuldeten Verlust durch Naturereignisse. Man rühmte besonders seine Kunst, die Menschen zu regieren; freilich oft mit grosser Härte, nach dem Grundsatze: aus der Strenge müsse sich die Liebe erzeugen. Man rühmte überdies seinen Geschmack und die Eleganz seines geselligen Lebens; die Liberalität, womit er den Besuchenden das Sehenswerthe gezeigt, die Gunst, die Verehrung, die er bei Hohen und Niedern gewonnen habe. Kurz: man beschrieb einen Mann, dem ich, nach der obigen Auseinandersetzung, vermuthlich gar kein Temperament würde beilegen können, der aber in gewöhnlicher Sprachweise wohl zuerst cholerisch, dann aber nebenbei auch noch sanguinisch mag geheissen haben.

Auch von den Söhnen dieses Mannes war die Rede; jedoch ziemlich so, wie meistens die Söhne sehr reicher Eltern von sich reden machen. Hatte etwa die eifrig betriebene Oekonomie den Herrn zu sehr beschäftigt, um an Erziehung zu denken? O nein! Es waren *viele Lehrmeister* gehalten worden. Hatte es an weiblicher Mitwirkung gefehlt? Auch das nicht. Mutter und Vater lebten für ihre Kinder. Woran es eigentlich gefehlt habe, darüber erlangte ich keine Nachricht, sondern blieb meinem Vermuthen überlassen.

Uns beiden, verehrter Freund! liegt wohl am nächsten der Gedanke, dass die vielen Lehrmeister etwas verdächtig sind. Denn gesetzt auch, Einer darunter sei als Erzieher verantwortlich gewesen, ja dieser Eine habe wenigstens Niemeyer's Grundsätze gekannt und beherzigt, und sei für seine Person darüber hinaus gewesen, von dem Glanze eines reichen Hauses geblendet und verlockt, mehr zu geniessen als zu wirken: so ist immer noch die Frage, ob ihm die Andern zu gehöriger Mitwirkung beigeordnet und willig waren; — also ob durch Religion das Gemüth so erhoben, durch Geschichte so in die Vergangenheit, durch Geographie so in die Ferne gelenkt sei, wie es nothwendig war, um dem Besitz einer glänzenden Umgebung, die nur zum Genuss aufforderte, das Gleichgewicht zu halten? Dabei überlasse ich Ihrem Ermessen, ob auch vielleicht die Frage umzukehren sei? Denn man könnte gerade im Gegentheil annehmen, die Hinweisung auf das Entfernte, auf das Vergangene, und in solcher Verbindung selbst auf das Höhere, möge, falls sie nicht tief eindrang, eine Art von Zerstreuung bewirkt, und den praktischen Sinn von den nächsten Angelegenheiten abgezogen haben. Sonst hätte ja dem trefflichen Oekonomen wenigstens *die* Freude werden können, dass seine Söhne in seine Fusstapfen tretend, gleich ihm Feld und Wiese und Wald nach den Regeln der Kunst zu bewirthschaften sich geübt hätten.

Anstatt diesen Gedanken hier weiter zu verfolgen, muss ich

Ihnen Rechenschaft darüber geben, weshalb ich nach den vorigen Betrachtungen über die Temperamente etwas scheinbar Fremdartiges folgen lasse. Gewiss nicht in der Meinung, als stünden die Söhne jenes Herrn nach der mir gewordenen Mittheilung im Verdacht irgend eines jener Naturfehler, die ich zuvor mit den Namen der Temperamente bezeichnete. Vielmehr können wir annehmen, sie seien cholerisch wie er, nur nicht mit so zweckmässiger Strenge, wie der Vater, hart gegen die Untergebenen. Wir mögen hinzudenken, die Söhne seien vielleicht noch etwas von dem gewesen, was man sanguinisch nennt, ohne dass wir nöthig hätten hiebei an meine obigen, vom gewöhnlichen Sprachgebrauche abweichenden Bedeutungen jener Worte zu denken.

Meine Absicht war, daran zu erinnern, dass in der Reihe der Fehler, an welchen die Erziehung leiden kann und sehr häufig zu leiden pflegt, auf Erwähnung der Naturfehler jetzt die Betrachtung der Missverhältnisse folgen müsse, worin auch die gesundesten Naturen sich oft genug dergestalt verwickeln, dass treffliche Eltern und tüchtige Erzieher und Lehrer doch am Ende keine Freude an ihrem Werke erleben. Ihre Erfahrungen werden Ihnen gesagt haben, was mir die meinigen, dass selbst da, wo der Reichthum nicht zur Ueppigkeit, der höhere Stand nicht zur Schmeichelei veranlasst, gesunde Kinder dennoch mit den Zeichen der Verwöhnten und Verzogenen heranwachsen; vielleicht einzig darum, weil sie, im Schoosse des Glücks, bei befriedigten Bedürfnissen und wegen der Zukunft sorglos, keinen hinreichenden Antrieb zu angestrengter Arbeit empfanden. Die nordische Pflanze ist dann zu ihrem Unheil im Süden geboren. Ob wohl in Fällen dieser Art die Strenge unserer heutigen Gymnasien, mit ihrer furchtbaren Abiturientenprüfung, eine wahre Hülfe leistet? Oberflächliche Beobachter werden das ohne Weiteres bejahen; und ich möchte wohl einräumen, dass wenigstens eine bedeutende Milderung des Uebels durch die freilich sehr vorübergehende und keineswegs gründliche Hülfe erlangt wird.

Mit innigem Bedauern werden wir uns hier des Gegenstücks erinnern, nämlich der südlichen Pflanzen, welche verkümmern, weil sie im nördlichen Klima geboren wurden. Aber das ist zu bekannt, um hier dabei zu verweilen; denn *wir* können dem nicht helfen. Ueberhaupt wollte ich an die äussern Missverhältnisse nur erinnern, nicht aber Sie dabei aufhalten; vielmehr wünsche ich Ihre Geduld für Gegenstände aufzusparen, deren Beleuchtung uns mehr Mühe kosten wird.

9.

Ihr Nachdenken wird mir zuvorgeeilt sein; und mich dünkt, ich höre Sie schon fragen: wie kann es denn südliche und nördliche Naturen geben? Wie könnte es anders wohl äussere Missverhält-

nisse geben, wenn nicht auch diese wiederum auf innere Verschiedenheiten zurück führten? Verhältnisse sind allemal Andeutungen von der Beschaffenheit ihrer Glieder; und wenn hier der Sohn des Handwerkers besser gedeihen würde im Schoosse des Wohlstandes, dort hingegen dem jungen Grafen zu wünschen wäre, er möchte lieber als Sohn eines Pächters geboren sein, so muss der Grund davon am Ende doch in einer Verschiedenheit liegen, die wir, falls die Erziehung frei ist von Schuld, nur in den Anlagen suchen können. Diese Betrachtung führt uns zunächst auf das Gebiet der empirischen Psychologie, indem wir solche Unterschiede, welche vorhin an die physiologischen Grundbegriffe der Sensibilität, Irritabilität, und Vegetation geknüpft wurden, jetzt bei Seite setzen.

Nicht bloss von Hörensagen, sondern aus eigner, jahrelanger Beobachtung und pädagogischer Erfahrung kenne ich die schon im Knabenalter deutlich hervortretenden Unterschiede, welche der eben so gangbaren als irrigen Lehre von den Seelenvermögen die stärkste Stütze leihen. Theils ragt oftmals eine besondere Leichtigkeit des absichtlichen Memorirens oder Auswendiglernens hervor; die man dem Gedächtnisse zuzuschreiben pflegt, obgleich sie vom unwillkürlichen Behalten des Geschehenen und Gehörten weit verschieden ist. Theils findet sich, obgleich sehr viel seltener, eine frühe Disposition, bei abstracten Sätzen und Begriffen zu verweilen (z. B. in die grammatischen Regeln einzudringen,) wegen welcher der Verstand gelobt wird, obgleich dies Talent von der Klugheit, Schlauheit, Umsicht, Besonnenheit, himmelweit entfernt liegt. Theils kommt eine auffallende religiöse Stimmung bei Kindern vor, wodurch der Religionsunterricht einen Werth erhält und Eindrücke macht, wie man sie bei der grossen Mehrzahl vergeblich zu erreichen sucht; dann wird die praktische Vernunft gerühmt, obgleich Ehrlichkeit, Wahrheitsliebe, Rechtsgefühl, sich zwar gern damit verbindend, doch oft genug auch bei denen zu bemerken sind, welche mit ihren Gedanken in der irdischen Sphäre zu Hause bleiben. Eine grosse Festigkeit des Willens sieht man im Knabenalter zwar selten, doch zuweilen; ich habe sie bei übrigens sehr verschiedenen Charakteren gefunden; zwar allemal mit Spuren dessen, was als Eigensinn pflegt getadelt zu werden, und meistens mit einer gewissen Zurückhaltung verbunden, die sich nicht gleich und nicht jedem öffnen mochte; jedoch mit sehr verschiedenem Zusatze hier von innerer Ehrlichkeit, dort von Verschlagenheit.[18] Hiebei ist indessen zu bemerken, dass der ganze Unterschied, wenn ich das Bild solcher

[18] Vgl. die Notiz *W.* VII, S. 675: „Es gehört zum Unterschiede der Individualitäten, dass Einige, schon Kinder, anhänglich sind ans Alte, treue Naturen, Andere das Frühere fallen lassen und immer vom Neuen voll sind. Jene haben sich früh abgeschlossen, diese bleiben offen, weil sie schwach sind.“ Im Folgenden schwebt Herbart sein Zögling Karl vor. Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 474 und das. die Anm.

Erfahrung vollständig zurückrufe, auf frühzeitige Eindrücke der Umgebung in den ersten Kinderjahren mit grosser Wahrscheinlichkeit konnte zurückgeführt werden; so dass diese Anlage, obgleich der sorgfältigen Erziehung sehr bedürftig, doch immer zu den vorzüglichen zu rechnen ist; wofern sie nur nicht, (was auch vorkommt,) mit einer böotischen Unempfänglichkeit für jede Art des Unterrichts verbunden ist; denn in diesem Falle lässt sie sich vom Erzieher kaum erreichen. Solchen Naturen gegenüber zeigen sich die sogenannten offenen Köpfe, die Alles leicht fassen, aber Nichts streng festhalten; angenehm plaudern, aber wenig dabei denken; den Genuss zu erhaschen suchen, wo sie ihn finden können; eben deshalb auch in den Lehrstunden sich dem Unterricht anbequemen, um die Zeit so wenig unangenehm als möglich hinzubringen; Ermahnungen sich gefallen lassen, weil es sich für den Augenblick nicht vermeiden lässt; übrigens, wenn sie bald Lob bald Tadel anhören müssen, in ihren Gedanken das Lob phantastisch vergrössern und den Tadel verkleinern; weil im Grunde kein wahres Interesse und kein wahrer Wille in ihnen ist, sondern das Gefühl bei ihnen vorherrscht, und zwar das Gefühl des Moments, welchem sie keine ernste Absicht entgegenzusetzen haben. Jeder Erzieher, der in seinen Erfahrungskreis zurückschaut, wird auf solche Weise bei den Worten Gedächtniss, Verstand, Vernunft, Wille, Gefühl, mancherlei zu denken finden; und wenn er sich mit oberflächlicher Betrachtung begnügt, wird er glauben, die Annahme verschiedener Seelenvermögen sei nun durch die unleugbarsten Thatsachen bewährt. Versucht er aber, die Sache umzukehren, so wird eine arge Kehrseite zum Vorschein kommen. Denn *ausgehend* von jenen Seelenvermögen, als den vorausgesetzten *Realgründen* der erfahrungsmässigen Verschiedenheiten, wird er nirgends bestimmte Aufschlüsse erlangen. Wo Gedächtniss, Verstand, Vernunft vorhanden ist, da sollte *Alles*, was diesen Vermögen als ihre eigenthümliche Function zugeschrieben wird, auch als deren Thun und Wirken zum Vorschein kommen. Und es lautet ganz artig, ja selbst eindringlich, wenn nun der Erzieher dem jungen Menschen, der schon in kleinen Komödien seine Rolle fertig aufsagt, etwa so zuredet: sehn Sie, mein Lieber, wie gut Ihr Gedächtniss sich gezeigt hat! Warum denn behalten Sie nicht Vocabeln und Grammatik? Weshalb bleiben Sie stets zurück in der Chronologie und selbst in der Geographie? Der junge Mensch wird nichts zu antworten wissen; wenn aber der Erzieher in vollem Ernste so redet, und nicht tiefer schaut, so ist er zu bedauern. Vollends lächerlich wäre die Anrede: Gefühl haben Sie, das sieht man, wenn Sie sich springend und jubelnd der Lust hingeben; ja sogar, wenn Sie empfindlich werden gegen Verweise, wenn Sie thun, als besässen Sie schon eine Art von Ehre, die man nicht antasten dürfte; warum haben Sie denn so wenig *Pflichtgefühl?* Der Zögling, den man so anredete, würde wohl Mühe haben zu errathen, wie Jemand dazu

kommen könne, Pflichtgefühl mit dem augenblicklichen Gefühl der Lust und Unlust in Eine Klasse zu setzen, und aus dem Grunde, weil er dieses habe, auch jenes von ihm zu fordern.[19]

In Büchern und Zeitschriften können Sie, mein Verehrtester! es täglich bemerken, wie sich diejenigen benehmen, denen man das theoretisch Mangelhafte, und, was die Hauptsache ist, das praktisch Unbrauchbare und Irreleitende der Meinung von den Seelenvermögen bemerklich macht. Zuerst werden mit grosser Leichtfertigkeit die gesonderten Vermögen, — als ob keine erfahrungsmässige Veranlassung, an solche zu glauben, vorhanden gewesen wäre, — uns preisgegeben. Man wisse schon längst (heisst es), dass alle Vermögen zusammen im Grunde nur Eine Kraft des Geistes seien. Antworten wir nun, dass mit solcher Ausflucht die unleugbare Verschiedenheit der Köpfe noch unbegreiflicher, und der metaphysische Fehler im Begriffe der vorgeblichen *Einen Kraft*, welche gleich sein soll *vielen Vermögen*, noch ärger werde als zuvor: so bekommen wir eine andre Rede zu hören. „Still von Metaphysik! Wer wollte sich um Meta-„physik bekümmern! Wer wollte gar der Psychologie wegen Mathe-„matik studieren! Wir pochen auf Erfahrung! Unsere Erfahrung „müsst ihr uns lassen.“ So reden Leute, deren Erfahrung auf dem Studierzimmer gesammelt wurde. Nun lehren sie im Namen der empirischen Psychologie jeden das, was er schon weiss, und was, falls er es etwa nicht schon wüsste, ihm unverständlich sein würde. Kommt es aber an den Tag, dass solches Lehren und Lernen überaus langweilig ausfällt: dann wandert man zu den Irrenhäusern, und stellt sich, als wäre Psychologie eine medicinische Wissenschaft. Lassen wir das! Unser pädagogischer Erfahrungskreis ist uns zu schätzbar, als dass wir ihn gegen die hundertfach wiederholten und einander aus ganz begreiflichen Gründen stets ähnlichen Erzählungen von Wahnsinn und Tobsucht zu vertauschen geneigt sein könnten; was aber die Hauptsache ist, — uns drängt das praktische Bedürfniss, für eine Jugend zu sorgen, die noch gar nicht in den Jahren ist, wo Wahnsinn und Tobsucht auch nur möglich sind. Und zum grossen Heil der Menschheit haben wir auch nicht Ursache zu glauben, dass hinter der Mehrzahl der Zöglinge, die uns Sorge machen, etwas von Wahnsinn oder irgend einer Geisteszerrüttung verborgen läge. Möchten nur Skropheln und Fieber und Krämpfe uns eben so fern liegen! Während selbst die Skrophulösen, und von frühzeitigen Krämpfen Geplagten in unsrer Sphäre nur als Ausnahmen vorkommen, wie wenig Beruf haben wir, uns um künftig möglichen Wahnsinn zu bekümmern; und wie glücklich wären wir, wenn nur erst bei uns die Reihe der Untersuchung bis an die Ausnahmen vorgeschritten wäre, anstatt dass selbst das Gewöhnlichste

---

[19] Vgl. *Lehrb. zur Psych.* § 53 f. *W.* V, S. 38, unten 11, Anm. 27 und Nr. XXIV, 20 f.

uns noch oft die grossen Mängel unseres Wissens, und die grosse Schwierigkeit der allernöthigsten Untersuchungen empfinden lässt! Was endlich die Theologen anlangt, denen die Frage nach dem Ursprunge des Bösen schwer auf dem Herzen liegt, so wissen Sie, mein theurer Freund, dass ich mit diesen zwar allerdings den Ernst der Frage gemein habe, auch ihre Reden ohne Vergleich passender zur Sache finde, als das von der gegenüberstehenden Partei stets wiederholte Gerede über die Freiheit, welches in pädagogischer Hinsicht nichts anderes bedeutet, als völlige Unwissenheit, die zu störrig ist, um etwas lernen zu wollen; — allein von jenen Theologen irgend eine brauchbare Aufklärung zu erlangen über das, was wir zu thun haben, dazu ist leider gar keine Hoffnung. Solche Zöglinge, die von theologischen Heilmitteln erreicht werden können, mögen immerhin dergleichen annehmen; falls gegen den pharisäischen Stolz derer, die sich vorzugsweise fromm nennen, gebührend vorgebauet ist. Wir wissen nur zu gut, dass die Zahl derer, welchen man auf diesem Wege nicht beikommen kann, die bei weitem grössere ist und stets bleiben wird.[20]

10.

Wie wäre es, mein Theurer! wenn wir uns bequemten, einen Rückschritt zu machen? — Aufrichtig gesagt, ich habe der Psychologie im Nächstvorhergehenden früher gedacht, als für ernstliche Untersuchung auf diesem Gebiete schon die rechte Stelle erreicht scheint. Es war mir um eine vorläufige Uebersicht dessen zu thun, was in Frage kommen müsse; allein die Erinnerung an vorhandene Schwierigkeiten wirft uns zurück auf die zuvor berührten physiologischen Betrachtungen. Denn gerade diejenigen Unterschiede der Anlagen, welche bald dies, bald jenes einzelne Seelenvermögen recht hervorstechend für den oberflächlichen Beobachter zu Tage fördern, lassen sich aus reiner Psychologie gar nicht erklären; sie gehören nicht der Seele, nicht den Vorstellungen, nicht den Reihen, die sich daraus bilden, nicht den höhern Producten und Wirkungsweisen

---

[20] Vgl. *W.* II, S. 386. „Wenn die Theologen mit stets gleicher Donnerstimme, stets einerlei Posaunenschall den *singularis* der Sünde und Gnade verkündigen, so ist nicht zu leugnen, dass sie dadurch einen in vielen Fällen sehr heilsamen Schrecken erregen. Die Aerzte thun ja zuweilen dasselbe, nur freilich nicht bei allen Kranken, sondern bei Wahnsinnigen. Wie man aber dazu kommen könne, von dem Bösen absichtlich mit Ruhe und Gelassenheit zu reden und es von verschiedenen Seiten zu besehen, das scheinen gerade die Theologen, denen es am nöthigsten wäre, am wenigsten zu begreifen. Mit einigen psychologischen Fabeln von der Sinnlichkeit, dem Verstande und der Vernunft ist, ihrer Meinung nach, die Sache abgethan, so weit sich die Philosophie darein zu mischen hat; höchstens nehmen sie noch die Phantasie zu Hülfe." Vgl. unten Nr. XXIV, § 238.

derselben, — sondern der Einkörperung, welcher die Seele in diesem oder jenem Individuo unterworfen ist. Gar Manches wird für psychologisch gehalten, was der Wahrheit nach physiologisch ist; und solcher Irrthum giebt hintennach Veranlassung, auch das wahre und reine geistige Leben für ein leibliches zu halten.

Aber von den Gegenständen, die so recht auf der Grenze zwischen Psychologie und Physiologie liegen, habe ich eben so wenig bei den Physiologen eine gehörige Aufklärung gefunden als bei denen, die sich für Psychologen ausgeben. Vielmehr bin ich hier weit mehr als mir lieb ist, meinen eigenen Versuchen überlassen geblieben. Nehmen Sie vorlieb mit dem Wenigen, was ich darzubieten wage.

Schon dort, wo ich abbrach bei den Temperamenten, streiften wir vorbei an den Affecten; und Sie werden die Erwähnung derselben zu flüchtig gefunden haben. Zwar nicht hier konnten Sie den eigentlich psychologischen Begriff derselben, — Abweichung der Vorstellungen von ihrem Gleichgewichte, — vermissen; denn das ist eine Abstraction, und die vollständig ausgebildete Erscheinung des Affects, wie wir ihn bei Kindern beobachten, umfasst weit mehr. Kinder lachen und weinen; dabei sind Gefässe und Muskeln so sichtbar als möglich aufgeregt; ja nicht selten tritt bei ihnen schon wieder die Sonne hervor, während es noch regnet, und ein andermal will das Lachen gar nicht aufhören, während unser Drohen schon die Furcht herbeiruft. Kurz: der Affect ist offenbar nicht bloss psychisch, sondern auch physisch; — nur nicht ganz und durchaus gleichzeitig! Vielmehr passt hier die Vergleichung mit dem Meere, welches vom Sturme allmählich aufgeregt, noch eine Weile fortbrauset, und die nächste Luftschicht beunruhigt, wenn schon die Atmosphäre still ist. So wird vom Geiste zuerst der Leib erschüttert; dann aber dauert in diesem die Bewegung fort, und gestattet nun ihrerseits dem Geiste nicht sogleich, die natürliche Lage und Thätigkeit wiederzugewinnen. Oder wissen wir etwa nicht aus eigner Erfahrung, dass, wenn einmal ein Verdruss unserer mächtig wurde, alsdann der Schmollwinkel unsre beste Zuflucht ist, um den Sturm austoben zu lassen? In Fällen, wo wir das nicht dürfen, droht unserer Gesundheit ein längeres und zuweilen ernstes Leiden. —

Nun hören Sie meine Hypothese! Das eben beschriebene Verhältniss möchte wohl nicht bloss zwischen Geist und Leib überhaupt, sondern näher bestimmt, zuerst in der Wechselwirkung des Geistes und der Nerven, dann ferner zwischen den verschiedenen Theilen des Nervensystems, (Gehirn, Rückenmark, Ganglien,) weiter zwischen diesen und dem Gefässsystem sammt dem Blute und den übrigen Säften, endlich zwischen den Säften und der Vegetation mit ihren mannigfaltigen Organen eintreten und sich wiederholen.

Es kann wohl kaum anders sein. Denn jede Kraft, die eine Zeit lang fortwirkt, beschleunigt in der Körperwelt die entstandene

Bewegung; und in dem Augenblick, wo die Beschleunigung aufhört, stockt nicht etwa auch die erzeugte Bewegung, sondern nun gerade erreicht sie ihr Maximum, von welchem sie nur allmählich durch die vorhandenen Hindernisse zurückgebracht wird.[21]

Aber sehr grosse Verschiedenheiten können in dem Rhythmus solcher Ereignisse vorkommen, je nachdem die Glieder eines zusammenhängenden Ganzen mehr oder weniger für einander beweglich sind. Der Mann lacht nicht so leicht wie das Kind; er weint selten oder gar nicht. Seine volle Gesundheit erfordert, dass die verschiedenen Systeme und Organe sich einer Selbständigkeit nähern, woran weder bei Kindern, noch bei Frauen zu denken ist. Namentlich zeigt das die Unerschrockenheit des Kriegers, welche verloren ist, sobald der Gedanke der Gefahr durch die Nerven hindurch aufs Blutsystem wirken kann.

Beim Kinde dagegen ist Alles und Jedes für einander beweglich; jeder Reiz durchdringt das Ganze. Darum keinen Wein, und nichts Erhitzendes! Darum weit schwächere Arzeneien, als für den Mann! Darum keine lange Entbehrung der Nahrung; kein langes Wachen, sondern häufigen Schlaf nach grosser Munterkeit während des Wachens! Lauter bekannte Dinge, die aber sämmtlich daran erinnern, wie beim Kinde Alles in Verbindung steht, Alles von einander leidet, — und die geringsten Abweichungen in irgend einem Punkte sich im Laufe der Zeit der richtigen Construction des Ganzen schädlich beweisen müssen.

Bedenken wir, was Alles im Affecte wurzelt! Das Stottern wurzelt in der Verlegenheit; die seltsamsten Verzerrungen des Gesichts werden in spasshafter Laune versucht, und später bleiben sie als Gewohnheit; die albernsten Schmeichelwörter sind zur Liebkosung erfunden, und werden wiederholt in Augenblicken der vertraulichen Hingebung; neben ihnen giebt's rohe Schimpfworte und Betheuerungsformeln, auch stehende Witze und Wortspiele; — kurz Unzähliges, was Gouvernanten und Hofmeister noch mehr plagt als ächte Erzieher, aus dem einfachen Grunde, weil jene den Affect nicht immer bei der Wurzel fassen, während sie gegen dessen Aeusserungen Krieg führen, um den Anstand zu retten. Der ächte Erzieher hingegen ist wenigstens nicht ganz ohne Mittel, um in die Gemüthsstimmung so weit einzudringen, dass die tollen Launen sich nicht leicht ganzer Stunden und Tage bemächtigen können, wie das bei niedrigen und schlechten Gesellen recht eigentlich die Probe der Ungezogenheit zu sein pflegt, sobald sie unter sich sind, oder sich keinen Zwang aufzuerlegen nöthig finden.

Wir wissen, wie sehr verständige und sorgfältige Mütter sich hüten, ihre Kinder lange aus den Augen zu lassen. Und wir wissen auch, dass sie Recht haben. Unsre eigne Erfahrung sagt uns, dass

[21] *Lehrb. zur Psych.* § 106. *W.* V, S. 77.

wir Zöglinge selbst im spätern Knabenalter verstimmt und zerstreut, wo nicht roh und verdorben, wiederfinden, wenn sie acht Tage lang von uns entfernt waren. Wir hören und sehen, dass die, welche sich in unsrer Nähe einer geordneten, heiteren Thätigkeit erfreuen, gar bald in einen Taumel stürzen, worin sie sich selbst nicht wieder erkennen, oder in Schlaffheit versinken, aus der sie sich nicht zu helfen wissen, wenn sie zu lange ohne Aufsicht bleiben. „In jenem Hause," (sagt man uns oft,) „ist der Knabe nicht mehr der nämliche wie hier." Wir wissen zwar auch, dass Jünglinge, die eine Zeit lang ein wüstes Leben führten, später hinzu besserer Besinnung, und dann zu eigenem bessern Entschlusse zu kommen pflegen; — aber in der Regel nur dann, wenn etwas Besseres vorausging, woran sie sich besinnen können; ungefähr wie gesunkene Nationen, wenn sie sich wieder aufrichten, in historischen Erinnerungen eine Stütze suchen, aber sich nicht zu helfen wissen, wenn diese, leider oft gebrechliche Stütze sie nicht tragen kann. Wir wissen endlich auch, wie arg das Verkehrte wieder auftaucht, was vor dem Beginn einer sorgfältigen Erziehung in die Kinder hineinkam.

Was ist nun dies Verkehrte? Vorstellungen ohne allen Zweifel; aber nicht *blosse* Vorstellungen. Solche würden nach den Gesetzen des psychologischen Mechanismus sich überwinden lassen durch andre Vorstellungen. Ueberdies bieten dieselben Gegenstände sich Vielen zugleich dar; die nämlichen Beispiele stehen Vielen vor Augen; die Gelegenheit, sie anzueignen, ist oftmals für mehrere Brüder von nahe gleichem Alter genau die nämliche; doch wirken sie verschieden. Unter solchen Umständen würden auch Gefühle und Begierden, sofern sie in den Vorstellungsmassen und aus ihnen sich erzeugen, die gleichen sein, wenn nicht ein starker Grund des Unterschiedes vorhanden wäre. Dieser Grund haftet am Individuum: er liegt in seinem Organismus. Mit diesem verändert er sich zuweilen im Laufe der Jahre; der Jüngling lacht, wo der Knabe weinte; der Mann bleibt kalt, wo der Jüngling gerührt war. — Dennoch ist meistens in dem reifen Manne noch der Knabe wieder zu erkennen.

Mit dem Organismus ist ein System von Affecten gegeben, die in ihm möglich sind. Der Lauf der Jahre führt die Gelegenheiten herbei, sie wirklich zu machen. Gute Erziehung verspätet den Ausbruch der meisten unter ihnen. Das reifere Alter vermindert, besonders im männlichen Geschlechte, die ursprüngliche Möglichkeit derselben, dadurch, dass sich die organischen Systeme der Selbständigkeit annähern. Kommt nun eine gründliche Geistesbildung hinzu: alsdann leistet der Gedankenkreis seinen Widerstand gegen den innern Aufruhr; und es wird gewonnen, was man im engern, sittlichen Sinne Freiheit des Willens nennt. Fehlt es daran, so kommt zwar auch ein Wille zu Stande, aber nur der, welcher im Kreise der frühzeitig erregten Affecten seinen Sitz hat.

11.

Es ist doch eine eigne Sache um Briefe, auf die man keine Antwort bekommt! Unbequemer als ich Anfangs dachte! Zwar Ihre Antwort, mein Theurer, empfange ich gewiss irgend einmal; aber ich möchte jetzt gleich wissen, was Sie zu dem Vorstehenden sagen. Wären Sie bloss Pädagoge, so schriebe ich dreist fort; aber Sie sind zugleich ein eifriger Freund der Psychologie, und Sie haben oft genug den Wunsch geäussert, dass ich auf so Mancherlei, was gegen meine Psychologie gesagt worden, selbst antworten möchte, während ich der Meinung bin, Sie könnten das in mancher Hinsicht mit mehr Erfolg übernehmen als ich selbst. Eben fällt mir nun ein, dass Manche sich in meine Unterscheidung der Affecten von den Gefühlen nicht haben finden können.[22] Fast möchte ich es Ihnen zuschieben, mich deshalb zu vertheidigen. Aber ich besorge, Sie werden mich beschuldigen, Ihnen dies gerade durch das Vorstehende noch erschwert zu haben. Was dort von den Affecten gesagt ist, wird von jenen auf die Gefühle gedeutet werden; und da es doch offenbar auch von den Affecten gilt, so wird man gerade deshalb uns auf den alten Satz zurück weisen: Affecten seien eben nichts anderes als stärkere Gefühle. Nicht wahr?

Hoffen Sie nun ja nicht, ich wolle nun meine Zumuthung zurück nehmen! Gerade in solchen Dingen, die nicht eben Rechnung erfordern, verlasse ich mich auf Sie, und auf Ihre logische Uebung. Wollen Sie mir damit aushelfen, so ist's gut; wollen Sie nicht, — nun so heisst das soviel, als: Sie finden es nicht für nöthig; und

---

[22] *Psych. als Wiss.*, *W.* VI, S. 99 f. „Die Affecten sind Gemüthslagen, worin die Vorstellungen beträchtlich von ihrem Gleichgewicht entfernt sind; und zwar dergestalt, dass die rüstigen Affecten [Freude, Zorn] ein grösseres Quantum des wirklichen Vorstellens ins Bewusstsein bringen, als darin bestehen kann, die schmelzenden [Schreck, Traurigkeit, Furcht] ein grösseres Quantum daraus verdrängen, als wegen der Beschaffenheit der vorhandenen Vorstellungen daraus verdrängt sein sollte. . . . Die Gefühle haben ihren Sitz in gewissen Arten und Weisen, *wie* unsere Vorstellungen sich im Bewusstsein befinden, indem andere hemmende und emportreibende Kräfte darauf einwirken. Hiebei kommt es nicht darauf an, wie viele Vorstellungen im Bewusstsein vorhanden seien; auch nicht darauf, ob diejenigen Vorstellungen, welche die Einwirkung erleiden, sich gerade in einem mehr oder minder gehemmten Zustande befinden, welcher Unterschied sich vielmehr auf das Vorstellen als auf das Fühlen bezieht; sondern darauf, wie stark das Drängen der mit einander und wider einander wirkenden Kräfte ausfalle. . . . . Hingegen bei den Affecten kommt es gar sehr darauf an, ob mehr oder weniger Vorstellungen wach seien, als mit ihrem Gleichgewichte bestehen kann. Folglich ist es unrichtig, dass die Affecten gesteigerte Gefühle seien; es giebt ein verschiedenes Maass für Affecten und Gefühle; ja die ersten und die andern gehören gar nicht zusammen wie Art und Gattung, sondern es sind verschiedenartige, wiewohl sehr häufig und mannigfaltig verbundene, Bestimmungen der Seelenzustände."

dann mag auch meinethalben Jedermann bei seiner Meinung bleiben. Denn wahrlich! ich sehe gar nicht ein, wodurch ich verpflichtet wäre, Anderer Meinungen zu berichtigen, nachdem ich die wissenschaftlichen Hülfsmittel, deren ich selbst mich zu bedienen pflege, längst schon zum öffentlichen Gebrauche dargeboten habe.

Indessen — wiewohl ich hier kein psychologisches Capitel einschalten will, so finde ich doch in meinen Papieren einen Satz, dem ich eigentlich eine andre Stelle zugedacht hatte; der aber hier füglich dazu dienen kann, jeden Schein von Verwirrung in meinem vorigen Briefe zu heben, und der überdies eben so sehr ein pädagogischer Satz ist, als ein psychologischer. Der Satz lautet also:

Affecten machen das Gefühl platt.[23]

Für Sie, mein Theurer, ist der Satz gewiss kein Räthsel. Sie kennen eben so genau als ich selbst, die verschiedenen praktischen Ideen. Was hat denn die Unterschiede unter diesen Ideen so lange versteckt gehalten? Die Einerleiheit des Affects, welcher entsteht, wenn nach irgend einer von den Ideen — *gleichviel nach welcher* — Jemand sich selbst lobt oder tadelt. Böses Gewissen thut weh; und in diesem Schmerze merkt man nicht, wie er entstehe; fast so wenig, als Jemand, der sich gestochen fühlt, davon merkt, ob ihn ein Dorn sticht, oder eine Nadel. Darum sage ich, das Gefühl ist platt geworden. Aber war es denn ursprünglich eben so platt? Wenn wir uns die Idee des Wohlwollens denken, so fühlen wir deren Schönheit; wenn wir statt deren uns die Idee des Rechts vergegenwärtigen, so fühlen wir deren Strenge. Ist nun jenes Gefühl und dieses einerlei? Gewiss nicht! Erst indem das Gefühl der ersten und das der zweiten Art sich mischt mit dem, hiemit gar nicht nothwendig verbundenen Gefühl des Selbstlobes oder Selbsttadels, fängt die Eigenthümlichkeit des einen und des andern gewöhnlich an zu verschwinden; kommt aber der Affect, — wird dem Menschen heiss und kalt in dieser Selbstbetrachtung, — alsdann ist Nerv und Blut in Aufregung, und was der Mensch *nun* fühlt, das unterscheidet er kaum noch von irgend einer durch fröhliche oder traurige Botschaft erregten Wärme oder Kälte. Daher konnte sogar die Glückseligkeitslehre mit der Moral vermengt werden; an Unterscheidung der ersten Gründe alles Sittlichen war dann vollends nicht zu denken.

---

[23] Die vollständige Notiz steht *W.* VII, S. 677 und lautet: „*Affecten* machen das Gefühl platt. Denn über dem Weinen und Lachen geht das Eigene dessen, worüber gelacht und geweint wurde, verloren, sobald die körperliche Affection überwiegt, welche gleichartig ist, was auch die Veranlassung sei. Darum vergisst das Kind, worüber es weinte, sobald es nicht mehr weinen darf. (Also: wo viel Affect, da Plattheit. Aber wo bleibt die affectlose Plattheit? Jenes erstere passt auf Rührspiele, diese auf klanglose Menschen.) — Kinder und planlose Menschen verlieren ihre Absicht ebenso im Handeln. Denn der Gegenstand zieht sie fort, nachdem sie einmal in Bewegung sind, und nun etwas Anderes und wieder Anderes aus ihrem Thun herauskommt.“

Wollen Sie, dass ich über dergleichen Dinge noch viel Worte mache? —

Besser ist's, wir wenden jenen Satz pädagogisch an. Vorhin bemerkten wir, es sei die Wohlthat der guten Erziehung, den Ausbruch vieler Affecten zu verspäten. Dies zeigt sich in einem neuen Lichte, wenn wir jetzt hinzufügen, dass die Gefühle Gefahr laufen, durch die Affecten nicht veredelt, nicht gesondert und geläutert, sondern ins Gemeine herabgezogen zu werden. Sie, als ästhetischer Kritiker, billigen gewiss nicht die sogenannten Rührspiele; und warum nicht? Doch wohl deshalb, weil da, wo es Thränen regnet, bald Niemand mehr weiss, worüber eigentlich geweint wird; ungefähr so wie im Gezänke der philosophischen Schulen die Fragepunkte verschoben und allmählich vergessen werden. Würden Sie die pädagogischen Rührspiele mehr billigen? — Hiemit, denke ich, ist schon der unrichtige Gedanke, als ob es rathsam wäre, Affecten durch andre und entgegengesetzte Affecten zu bekämpfen, gelegentlich abgewendet; wiewohl nähere Bestimmungen die Sache verändern können. Doch davon ist hier nicht nöthig zu reden.

12.

Da wir noch auf der Grenze stehen zwischen Physiologie und Psychologie, so passt es sich, einen Blick auf die Thiere zu werfen, und den besondern Unterschied des ersten Affects zu beachten, den unsre beiden gewöhnlichsten Hausthiere zeigen, sobald etwas Neues in ihre gewohnte Sphäre kommt. Die Katze fürchtet sich und läuft davon; der Hund zürnt und bellt. Nach einem Weilchen aber verschwindet dieser Unterschied; sie verrathen nur ihre Neugier, jene von fern, dieser ganz nahe und dreist.

Im allgemeinen freilich ist die Furcht vor dem Menschen bei allen Thieren vorherrschend, sofern sie nicht gereizt sind, entweder durch Beleidigung oder durch Hunger. Auch der Hund lässt sich bekanntlich in Furcht setzen, sobald er ausser dem Bezirke sich befindet, den er als sein Eigenthum betrachtet, besonders in der Mitte vieler Fremden. Sein Zorn also, den er auf seinem Boden dem Ankömmlinge so laut verkündet, ist die Ausnahme; Furcht ist die Regel. Da jedoch die Ausnahme das ganze Hundegeschlecht befasst, so muss sie auf der Organisation dieses Geschlechtes beruhen.

Beide Affecten zeigen den Zusammenhang zwischen Nerven und Gefässen. Furcht treibt das Blut nach innen, Zorn nach aussen.

Was meinen Sie, wenn wir die Sache umkehrten und so sprächen: wo sich das Blut nach innen treiben lässt, da ist Furcht; wo aber das Herz so tüchtig ist, den Andrang zurückzutreiben, da

entsteht Zorn! Wäre das etwa richtiger? Wenigstens wäre es im Geiste der Physiologen, die aus dem Leibe den Geist ableiten.

Aber der Hund, indem er fern vom Hause sich umhertreibt, nimmt sein Herz mit; nur seine Herzhaftigkeit blieb zu Hause. Er weiss wo er ist; und nach diesem Wissen richtet sich der Affect. Vom Organismus also können wir die Erklärung nicht anfangen; eben so wenig, als wir ohne ihn damit zu Ende kommen. Zuerst wird der Hund gestört in seinem bekannten Vorstellungskreise, und eben dieser Vorstellungskreis, so lange die Anschauung der gegenwärtigen Umgebung ihm zur Stütze dient, — das heisst, wenn der Hund zu Hause ist, — leistet den ersten Widerstand gegen den unwillkommenen Störer. So hält sich auch der *turgor vitalis,* ja er wächst, und dringt vor mit Ungestüm. Wo aber die vorhandenen Vorstellungen sich zurückdrängen lassen, da schwindet auch das rege Leben, und das Blut entflieht in die grossen Gefässe, als in blosse Behältnisse, während seine eigentliche Bestimmung, nämlich die Ernährung, gehemmt ist. Dieses nun gilt auch umgekehrt. Ist das Gefässsystem schwach, und zu wenig selbständig, — wie bei dem stärksten Manne nach einem Verluste an Blut und Säften, oder wie bei Kindern und oft bei Frauen, — dann unterliegen Blut und Nerven schon dem ersten Stosse, welchen die Vorstellungen empfingen und weiter gaben; und nun folgt sogleich der zweite Act des Affects: der gestörte Organismus hemmt rückwärts den Geist; Furcht ist schon da, bevor der Zorn sich ausbilden konnte.

Wenn nun die grösste Katze eher davon läuft, als der kleinste Hund: so werden wir allerdings schliessen, der Hund besitze mehr Selbständigkeit des Gefässsystems; folglich könne er den ersten Stoss, welchen sein Vorstellungskreis, und darum auch Nerven und Blut, beim Anschaun des fremden Gegenstandes erleiden musste, besser ertragen und besser darauf zurückwirken. Bei der Katze leidet das Gefässsystem, und verwickelt in dies Leiden auch die Nerven und den Vorstellungskreis. Doch läuft nicht jede gleich weit; manche dreht sich bald um, und schaut erwartend, was wohl weiter geschehn werde? zum Zeichen, dass nun auch die Vorstellungen ihre Spannung wieder gewinnen.

Fiat applicatio! Es ist von grosser Wichtigkeit, den ersten Affect der Kinder beim Eintreten neuer Gegenstände zu beobachten; aber weder Furcht noch Zorn sind willkommen. Hirn und Gefässsystem sollen im Menschen so wenig als möglich von einander abhängen.

Vergessen wir nur nicht, dass beim Hunde nicht eher Zorn entsteht, als bis ein rein psychischer Process voranging und sich hinreichend ausbildete. Er musste erst seinen Boden, seinen Herrn und dessen Genossen kennen lernen; ja sogar erst diesen Kreis abschliessen, um die Fremden zu unterscheiden. Ganz junge Hunde sind nicht zornig; und die sehr klugen Hunde, die nach ihrer Art

die Welt kennen, sind es weniger, als das kleine Völkchen, was den Ofen nicht weit verliess.

Diesen Brief werde ich Ihnen wohl handschriftlich senden müssen, damit ihn diejenigen, welchen Psychologie soviel ist, als Anthropologie, nicht zu sehen bekommen.[24] Und vollends, damit sich die Feierlichen unter den Pädagogen nicht darüber entsetzen, welche stets von der Würde des Menschen in erhabenen Phrasen declamiren, während ihnen die Zöglinge entschlüpfen. Wir wollen sehen; wenn ich nicht nöthig finde, mich auf das hier Gesagte zu berufen, so nehme ich den Brief aus dieser Sammlung heraus.

13.

Der vorige Brief bleibt; aber die Anwendung finden Sie sogleich von selbst.

Es kann Ihnen nicht entgangen sein, dass nicht alle Kinder, Knaben, Jünglinge, einander gleich sind in Ansehung der Art, wie sie das Neue aufnehmen, was sich darbietet. Vielmehr, es finden sich darin Verschiedenheiten, hinter denen sich Spuren eines zwar nicht heftigen, jedoch einflussreichen Affects bemerken lassen. Der Deutlichkeit wegen könnte ich mich hier zuerst auf das Weinen der kleinen Kinder berufen, sobald sie nur eine Weile an einem fremden Orte allein gelassen werden; desgleichen an die Furcht im Finstern, die selbst Erwachsene noch anwandelt. Hiebei werden Sie sogleich an die Hemmung denken, welche der vorhandene Vorstellungstrieb erleiden muss, wenn der Sinn einen ungewohnten Gesammteindruck empfängt. Wir selbst würden auf Reisen eine ähnliche Hemmung empfinden, wenn wir in Gegenden kämen, wo Alles anders aussähe als bei uns, während dem Reisenden auf der ganzen Erde nur selten, ja vielleicht nie, solche Orte vorkommen, die nicht wenigstens im allgemeinen mit bekannten Gegenständen Aehnlichkeit zeigen. Aber solche Beispiele liegen unserer jetzigen Betrachtung zu fern. Nöthiger ist, zu bemerken, dass die Neugier, welche wir gewöhnlich bei Kindern hervortreten sehn, wo sich etwas Neues darbietet, keinesweges allgemein, und am wenigsten der *erste* Affect ist, welchen der fremde Gegenstand als solcher zu erregen geeignet war. Manchmal wird die Scheu da merklich, wo wir auf die Neugier hofften; manchmal auch die Abneigung, während wir die Aufmerksamkeit zu erregen wünschten. Und nicht selten geht der Knabe an dem, was wir hinstellen, damit er es betrachten möge, gleichgültig vorüber, als an Dingen, die ihn nichts angehn, um die er

---

[24] Gegen die Beschränkung der Psychologie auf den Menschen spricht Herbart im *Lehrb. z. Ps.* § 61 f. *W.* V, S. 46. Vgl. ferner *W.* VI, S. 213 f. I, S. 509. II, S. 315. VII, S. 617. XII, S. 437.

nicht nöthig habe sich zu kümmern. Das Entgegenkommen der Kinder kann in der Lehrstunde den Unterricht sehr leicht machen; aber weil es so oft mangelt, darum Befehl, Verdruss, Drohung! Wir suchen die Lehrmethode zu verbessern, — dann stossen wir auf eine frühere ähnliche Schwierigkeit. Der Unterricht, sagen wir, soll anknüpfen an Bekanntes aus Erfahrung und Umgang; — ja, hätten die Kinder nur so viel Erfahrung, als zu sammeln ihnen Gelegenheit wurde! Aber das Entgegenkommen hat schon längst gemangelt; nur die guten Köpfe sahen und hörten, die andern liessen die Dinge an sich vorübergehn, ohne darauf zu merken. Sie sehn, mein theurer Freund! dass hier Umstände verborgen liegen, welche ins Licht zu setzen von grossem Interesse sein müsste. Die geringsten Verschiedenheiten des Affects, der, wenn er hundertfach und tausendfach vergrössert würde, dann erst kenntlich genug sein möchte, um die Namen *Furcht* oder *Zorn* sich anzueignen, — können hinreichen, um das Auffassen theils des absichtlichen Unterrichts, theils schon der gemeinsten Erfahrungsgegenstände zu verderben. Diese Affecten, wo sie vorkommen, haben ohne Zweifel physische Ursachen; aber es wird sich zeigen, dass auch selbst die rohe Gleichgültigkeit, welche öfter merklich wird, physiologisch zu erklären ist.[25]

---

[25] Eine Ergänzung erhalten die vorstehenden Erörterungen durch eine Notiz zur Psychologie, *W.* VII, S. 672: „Der *erste* Unterschied der Menschen ist ihre verschiedene Distanz vom Blödsinn, das ist die Regsamkeit der Vorstellungen über der Schwelle [S. Anm. 26]: der *zweite* der des ersten Affects, entweder Furcht oder Zorn (Katze und Hund). (Furcht ist viel allgemeiner. Alle Thiere, wenn sie hungrig sind. Beide, Furcht und Zorn, sind die erste Negation des Innern gegen das Aeussere. Dann aber wächst die Macht des Aeussern. Die Wölbung [S. unten 17] ist das Positive, von innen her dem Aeussern Entgegenkommende. Das Ergreifen des Aeussern bei lebhaften Kindern, die sich beschäftigen und im besten Falle zum Lernen aufgelegt sind, ist ein sehr energisches Entgegenkommen von *innen.* Es ist aber weit mehr als Wölbung; und die Zuspitzung wird verschlungen von der mächtigen Reproduction.) Beides geht in Neugier über, welche einer Menge von Fragen zu vergleichen ist. (Wölbung und Zuspitzung! Appercipirendes Merken und hiemit allerdings *Fragen,* also Anfang des Urtheilens. Die Katze lauert und schleicht heran; sie versucht in Angst; auch wohl der Hund läuft zurück, bleibt dann stehn und bellt.)

Furcht grenzt an Schreck. Die Vorstellungen werden leicht auf die mechanische Schwelle [S. Anm. 26] getrieben. Dabei wird der Organismus afficirt. Nun fragt sich, ob diese organische Veränderung leicht möglich ist oder schwer. Beim Hunde schwer — das mag sein; aber auch der Furchtsame kann zürnen. Das Psychologische wird in dem Unterschiede liegen, ob die Vorstellungen im Ganzen mehr oder weniger *verschmolzen* sind. Die stark verschmolzenen lassen sich nicht so verjagen und zerstreuen, wie die schwächer verbundenen. (Je schlechter verschmolzen die ältern Vorstellungen, desto grösser *ihre* Hemmung, desto kleiner die des Neuen, und desto kürzer die Zeit bis zum Sich-wieder-heben; also — *desto heftiger der Stoss.* Die Zeit aber wird verlängert werden, wenn die Gegenwart des Neuen fortdauert, und die Heftigkeit des Stosses bestimmt die Affection des Leibes, welche auch *verlängernd* wirkt.) Und auf die Beweglichkeit dessen, was eben im Bewusstsein ist, scheint hier das Meiste anzukommen. Doch

Jetzt nähern wir uns dem Punkte, von wo an wir mit Bestimmtheit an die einzelnen psychologischen Untersuchungen zurückdenken müssen. Dabei wird das Physiologische dergestalt in den Hintergrund treten, dass wir es unter den ganz allgemeinen Begriff eines *Hindernisses* fassen, welches dem psychologischen Mechanismus zwar selten einen völligen Stillstand oder eine gänzliche Verkehrtheit aufnöthigt, (denn vom Schlafe und vom Wahnsinn wollen wir nicht reden,) wohl aber ihn verzögert und seinen Rhythmus verändert. Um aber die Mannigfaltigkeit der Erfolge, welche daraus entstehn können, zu überschauen, ist es nöthig, die psychischen Processe selbst vor Augen zu haben; denn in ihnen liegt das Mancherlei und das Verschiedene, welches durch jenes Hinderniss umgestaltet wird. Das Nächstvorhergehende nun war schon der Anfang dieser Betrachtung. Bevor ich es weiter entwickele, muss ich die Lücke andeuten, die unvermeidlich offen bleibt.

Der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Theilen des Hirns unter einander und mit dem Rückenmarke und dem sympathischen Nervensystem, ferner zwischen diesem allen und den Gefässen, endlich der Vegetation mit der Sensibilität und Irritabilität — ist bisher viel zu wenig von den Physiologen erforscht, als dass die Mannigfaltigkeit der Affecten nach ihren Realgründen klar sein könnte. Allein schon der oben angegebene allgemeine Begriff des Affects, nach welchem er allemal in zwei Perioden zerfällt, — eine der Beschleunigung des einen Systems durch ein anderes, dann die zweite der Rückwirkung des Beschleunigten, wobei nun das zuvor Beschleunigende passiv wird, — dieser Begriff, bezogen auf die verschiedenen Organe, welche der Sensibilität, Irritabilität und Vegetation angehören, lässt erwarten, dass die Mannigfaltigkeit der Affecten ausserordentlich gross sein müsse. Andererseits, je vollkommener sich der menschliche, und besonders der männliche Organismus ausbildet, — schon im spätern Knaben- und anfangenden Jünglingsalter, — um desto weniger kann von allen diesen Affecten in der Sphäre der pädagogischen Beobachtung sichtbar werden; daher wir wenig dabei verlieren, wenn wir die Rückwirkungen der Leber, der Lunge, des Magens u. s. w. nicht genau unterscheiden

---

ist noch darauf zu sehen, dass sich die *Dummheit* nicht eigentlich fürchtet; Furcht setzt Erfahrung voraus. Allein hier ist zweierlei: Furcht vor bestimmten, oder doch einigermaassen bekannten Uebeln (*vereor*) ist verschieden vom schreckhaften Zusammenfahren (*metuo*). In Ansehung des letztern, was grossentheils organische Affection ist, möchte man sagen, der Organismus selbst sei in seinen Zuständen nicht genug verschmolzen.

Mit dem Zorn hängt ohne Zweifel der Eigensinn der *Kinder* zusammen; wenigstens mag oft das Eine mit dem Andern verwechselt werden.

Zorn und Furcht hängen zusammen. Denn auch dem leicht Zürnenden kann ein *stärkerer* Eindruck leicht Furcht einjagen.

Wessen Gedankenkreis durch Verschmelzung mehr und früher *geschlossen* ist, der wird schwerer lernen, oder er müsste *früher lernen.*“

können. Das Hinderniss, welches den Rhythmus des psychologischen Mechanismus verändert, mag kommen woher es will: uns interessirt nur die Folge, die es hervorbringt, und wodurch es der Erziehung Schwierigkeiten in den Weg legt.

Nur noch die einzige Vorerinnerung, dass nicht immer die Gegenwirkung des Leibes gegen die geistige Thätigkeit sich auf blosse Verhinderung beschränkt, sondern dass zuweilen ein wirkliches, positives körperliches Leiden eintritt. Dann thut das Lernen weh; ja mir sind Beispiele bekannt, wo es Krämpfe erregte, die wegen häufiger Wiederholung endlich die geistige Anstrengung untersagten. Gewiss wird in andern Fällen zuweilen der Schmerz überwunden; weit öfter aber geht der Erziehung eine kostbare Zeit verloren, bis es gelingt, die Nerven zu stärken, damit sie dem Geiste besser zu Dienste stehen.

14.

Wünschen Sie etwa, dass wir uns nun sogleich auf das schon oben (9) berührte Feld der empirischen Psychologie versetzen, und die sogenannten Seelenvermögen nach einander durchmustern? — Ich denke, jene Erwähnung des Gegenstandes reicht schon hin, damit es an einer ungefähren Uebersicht dessen, was in Frage kommt, nicht gänzlich mangele. Sie, mein Freund! möchten es mir wohl nicht danken, wenn ich gerade Linien auf einem Felde abstecken wollte, wo jeder einzelne Punkt des Bodens eine besondere Bearbeitung erfordert. Solche logische Künste haben lange genug mit dem leeren Schein des Wissens getäuscht; überlassen wir sie denen, die zu ernstlicher Forschung einmal nicht aufgelegt sind; benutzen wir lieber die Vorarbeit, die wir haben! Lassen wir das Höhere so lange weg, bis wir das Niedere, wovon jenes abhängt, soweit als unsre jetzige Kenntniss reicht, zum Behuf der Pädagogik werden erwogen haben! Setzen wir demnach jetzt Alles bei Seite, was sich auf allgemeine Begriffe, auf Urtheil, Sprache, Reflexion, Zusammenwirken mehrerer Vorstellungsmassen, endlich auf das Selbstbewusstsein bezieht; denn von diesem Allen können wir noch nichts Gründliches in pädagogischer Hinsicht sagen, bevor die mehr elementaren Gegenstände werden erörtert sein.

Sie erwarten ohne Zweifel, dass ich die Reihenbildung der Vorstellungen in Betracht ziehen wolle? — Bald! aber auch dies noch nicht gleich! Es giebt noch etwas Früheres zu bedenken, was mit dem vorigen Briefe zusammenhängt.

Nicht erst die mittelbare Reproduction, worauf die Reihenbildung beruht, sondern schon die unmittelbare veranlasst Bemerkungen, die wir nicht übergehen dürfen.

Zuvörderst bitte ich, aus der Psychologie den Begriff eines

physiologischen Hindernisses zurückzurufen. Sie wissen, dass ein solches, wenigstens beim gesunden Menschen, nicht als unfähig alles Nachgebens, nicht starr, sondern als ein solches muss gedacht werden, welches, indem es die Vorstellungen hemmt, auch seinerseits der Hemmung durch jene zugänglich ist.* Sonst würde der Schlaf, das bekannteste Phänomen, welches aus solcher physiologischen Hemmung entspringt, nicht überwunden werden können. Starkes Geräusch, starkes Licht, und jeder starke Sinneseindruck ist aber fähig, uns selbst aus dem tiefsten Schlafe zu wecken. Das heisst: es kommt bei demselben auf das Verhältniss an, welches zwischen der Energie des Vorstellens und der physiologischen Hemmung statt findet.

Dies vorausgesetzt, so lassen Sie uns aus derjenigen Rechnung, welche die unmittelbare Reproduction betrifft, den Begriff des *freien Raums* hervorheben.** Gesetzt, eine Vorstellung würde plötzlich von aller Hemmung frei, so wäre der freie Raum so gross als das ganze bisher gehemmte Quantum dieser Vorstellung; sie würde aber dennoch nicht plötzlich ihren gehemmten Zustand in den ungehemmten verwandeln, sondern nur allmählich, nach einem mathematisch bestimmten Gesetze, sich dem ungehemmten Zustande annähern,*** oder, wie wir uns auch ausdrücken können, den ihr gegebenen freien Raum nur allmählich ausfüllen.

Der Deutlichkeit wegen zähle ich nun die einzelnen Punkte auf, worauf es bei der unmittelbaren Reproduction ankommt; und dabei werde ich, damit Sie die Psychologie leichter vergleichen können, die dort gebrauchten Bezeichnungen auch hier anwenden. Also:

1) Es giebt eine ältere Vorstellung *H*, welche eben jetzt soll wieder erweckt werden. So nämlich drückt man sich gewöhnlich aus, als ob die Vorstellung schliefe; und diese Analogie des Schlafs ist auch ganz richtig; nur mit der Nebenbestimmung, dass, wenn *wir* schlafen, alsdann *alle* unsre Vorstellungen aus physiologischen Gründen gehemmt sind, wenn wir aber vollkommen wachen, alsdann gar kein physiologisch zu erklärendes Hinderniss, sondern lediglich der Druck *anderer* Vorstellungen den Grund enthält, warum die Vorstellung *H* für jetzt schläft.

2) Da sie schläft, so müssen irgend welche andre Vorstellungen wachen, oder, was dasselbe sagt, im Bewusstsein gegenwärtig sein; deren Druck eben den Grund enthalten soll, wesshalb jene schläft, und mit ihr unzählige andre auch schlafen. Die jetzt wachenden Vorstellungen mögen mit *a* und *b* angedeutet werden, obgleich es deren eine Menge geben kann. Wie manchmal ein dramatischer

* *Psychologie* II. § 160. [*W.* VI, S. 419 f.]
** Ebend. I, § 85. [*W.* V, S. 428.]
*** Ebend. I, § 81. [Das. S. 416.]

Dichter, wenn er einen Charakter braucht, der einer unbestimmten Menge von Personen zukommt, denselben repräsentiren lässt durch ein paar Individuen, so werden auch hier ein paar Vorstellungen a und b in Rechnung gesetzt, weil dies genügt, um die allgemeinen Gesetze zu finden, auf die es zunächst ankommt.

3) So lange nun a und b wachen, muss H schlafen. Also umgekehrt, damit H erweckt werde, müssen a und b gehemmt werden. Dies geschieht am einfachsten und leichtesten, wenn eine neue Vorstellung hinzukommt, nämlich in der Wahrnehmung oder durch Sinneseindruck, welche den a und b entgegenwirkt, nicht aber zugleich dem H; denn im letztern Falle würde H dadurch eben in sofern, als es von diesem Gegensatze getroffen wäre, *keinen* freien Raum erlangen. Also kurz: wir nehmen an, eine neue Vorstellung c werde gegeben, welches c aber dem H gleichartig ist, so dass, wenn H die Empfindung des Süssen war, dann auch c das nämliche Süss, — wenn aber H grün war, dann auch c grün ist. Oder wollen Sie lieber, so sei H die Vorstellung einer bekannten Person; und wenn diese nämliche Person, an die wir so eben nicht dachten, uns nun begegnet, so ist die neue Anschauung dieser Person das eben genannte c.

4) Jetzt erwacht die gleichartige Vorstellung H. Aber nicht auf einmal ganz und gar! Sondern nur ein Quantum y, welches ein Theil von H ist (oder doch für jetzt so angesehen werden mag, obgleich es eigentlich ein *Grad* des Vorstellens ist,) tritt hervor in der Zeit t, so dass bei längerer Zeit, (wenn t wächst,) auch y wachsen wird.

5) Dieses y richtet sich in Hinsicht seiner Grösse, die es in jedem Augenblicke hat, gar sehr nach dem freien Raum, der dem H gegeben wurde. Und was ist dieser schon vorhin erwähnte, jetzt genauer zu bestimmende freie Raum? Nichts anderes als die Möglichkeit, dass H sich *insoweit* erheben und gleichsam erholen könne, als der Druck durch a und b wegfällt. Heisst nun der freie Raum x: so ist dieses x gerade so gross als dasjenige, was von a und b zusammengenommen durch c aus dem Bewusstsein verdrängt wurde, — Das Alles haben Sie, mein theurer Freund! nun freilich in meiner Psychologie schon in einem Dutzend Zeilen gelesen; entschuldigen Sie demnach meine Weitläuftigkeit, — die Ihnen nicht gilt, und doch Ihnen irgend einmal behülflich sein kann. Sie verstehn mich wohl!

6) Bisher war noch von keinem physiologischen Hindernisse die Rede. Jetzt wollen wir ein solches einführen und mit P bezeichnen. Von diesem Drucke P gilt nun die oben erwähnte Voraussetzung. Nämlich was auch der Ursprung dieses Druckes sein möge, in den Nerven zunächst, und früher vielleicht im Blute oder in der Vegetation, — so muss doch zwischen dem Leibe und Geiste schon Wirkung und Gegenwirkung statt gefunden haben, ja auch

zwischen beiden schon eine Art von Gleichgewicht — wo nicht völlig eingetreten, so doch dergestalt bestimmt sein, dass es eintreten sollte. Also der Druck *P* würde grösser, wenn *a* und *b* kleiner; oder wenn *a* und *b* grösser, dann würde *P* kleiner sein. Sie werden sich nämlich erinnern, dass wir mit *a* und *b* dasjenige Vorstellen bezeichneten, was eben jetzt im Bewusstsein (ganz oder theilweise) gegenwärtig ist. Gegen *dieses* hatte sich der leibliche Zustand ins Gleichgewicht gesetzt oder setzen sollen; nicht aber etwa gegen *H*, welches schlief, oder auf der statischen Schwelle war.[26]

7) Was geschieht nun, indem *c* hinzukommt? Es leiden davon *a* und *b*; sie sinken im Bewusstsein. Die Kraft, welche gegen *P* wirkte, wird geschwächt. Anstatt also, dass die nächste Folge hätte sein sollen ein hervortretendes *y*, indem *H* freien Raum bekam, — erhebt sich zunächst *P*, welches soviel bedeutet, als eine Verminderung des Vorstellens überhaupt. Es ist *nun nicht mehr* wahr, dass der freie Raum für *H* so gross sei, als das was von *a* und *b* zusammengenommen sinkt; sondern es kommt noch darauf an, in welches Gleichgewicht *P* treten werde gegen *a*, *b* und *c* zusammengenommen.

8) Wenn aber, wie gewöhnlich, die Vorstellung *c* nicht auf einmal, sondern in fortdauernder Wahrnehmung gegeben wird, so verliert sie selbst an Energie durch den Druck *P*. Denn jede Vorstellung, die aus dem allmählichen Empfinden oder Wahrnehmen entsteht, büsst fortdauernd etwas ein durch die Hemmung, der sie von Anfang an schon unterworfen ist.* Was daraus folgt, liegt am Tage. Durch *c* sollten *a* und *b* gehemmt, durch diese Hemmung sollte dem *H* freier Raum geschafft werden. Wenn nun *c* kleiner ausfällt wegen des Druckes *P*, so leiden *a* und *b* weniger Hemmung. Das ist ein neuer Grund, weshalb die Reproduction des *H* schlechter gelingt. Und da der vorige Zustand des Geistes eben darauf beruhete, dass *a* und *b* im Bewusstsein waren: so wird eben dieser Zustand nun weniger verändert; es bleibt mehr beim Alten; und die merklichste Veränderung besteht in der Verdüsterung des Geistes, welche wir schon vorhin durch das Wachsen des *P* bezeichnet haben.

9) Wofern nun eine ganze Reihe von neuen Wahrnehmungen dargeboten wird, — sei es durch Unterricht oder durch die Er-

* *Psychologie* I, § 95. [*W.* V, S. 456.]

[26] Nach Herbart's Sprachgebrauch ist eine Vorstellung, welche sich im Zustande der Hemmung befindet, aber bereit steht, sich nach Beseitigung derselben ins Bewusstsein zu erheben, auf der Schwelle des Bewusstseins, und zwar auf der statischen Schwelle, wenn ihr Streben, sich zu erheben, als auf das Bewusstsein unwirksam betrachtet werden kann, auf der mechanischen aber, wenn sie mit ganzer Macht wider die im Bewusstsein befindlichen Vorstellungen arbeitet. *Lehrb. z. Psych.* § 16 u. 42. *W.* V, 18 f., 33, und *Psych. als Wiss.*, *W.* V, S. 339 u. 402.

fahrung und Umgebung, — so wiederholt sich jedesmal das zuvor Beschriebene. Die Verdüsterung nimmt zu; die Reproductionen, — das heisst, die Anknüpfungen an das früher Bekannte, gelingen schlecht; der alte Traum wird fortgeträumt, oder doch nur wenig gestört.

Erkennen Sie wohl hierin, was Ihnen und mir unendlich oft begegnet ist bei schläfrigen, ermatteten, oder gleichviel wesshalb übel aufgelegten Lehrlingen?

15.

Jetzt einige Nachträge. Es konnte Ihnen keine Mühe kosten, an die Stelle des obigen *c* Ihren Unterricht, an die Stelle des *H* den Vorrath früherer Kenntnisse, bei denen angeknüpft werden soll, an die Stelle der *a* und *b* die unzeitigen Gedanken in den Köpfen der Lehrlinge zu setzen, die sich jeden Augenblick vordrängen, sobald der Unterricht eine Pause macht, und die man wenigstens im Anfange der Lehrstunde bei Kindern fast immer vorfindet. Ob aber das vorige *P* jedesmal eine allgemeine Negation des Vorstellens überhaupt sei, darnach kann gefragt, — und durch eine Abänderung hierin kann die Bedeutung des Vorigen noch erweitert werden.

P sei jetzt ein partieller Druck; nicht auf alles Vorstellen überhaupt, sondern auf solche Vorstellungsmassen, die einen bestimmten Affect zu erregen geeignet sind. Sie haben zum Beispiel einen Lehrling vor sich, der mit mühsamem Fleisse Grammatik lernte; mit dieser Beschäftigung, (die ihren eigenthümlichen Affect in sich trägt,) hat sich seine Unlust bereits ins Gleichgewicht gesetzt. Jetzt wollen Sie ihn durch Geschichte oder durch Poesie beleben; Sie suchen ihm diese neuen Gegenstände nahe zu bringen, indem Sie dieselben möglichst seinem Leben, seinen Verhältnissen, seiner eigenen Erfahrung angemessen auswählen und darstellen. Was geschieht? Indem Sie ihn für jetzt aus seiner gewohnten grammatischen Beschäftigung herausversetzen, erhebt sich in ihm die Unlust, — gerade das nämliche unbehagliche Gefühl, welches bisher durch die grammatische Aemsigkeit pflegte im Zaume gehalten zu werden. Die sanfteren Töne, die Sie angeben, wollen nicht ansprechen; keine Resonanz kommt Ihnen aus dem Innern entgegen. Und am Ende findet sich, dass die Grammatik fester sitzt als Sie dachten. Zwar ohne Liebe betrieben, wird sie doch leidlich befunden; hingegen, was Sie darboten, gewinnt weder Dank noch Erfolg.

Wollen wir etwa das Beispiel umkehren? Jemand hat ohne die Gunst der Musen Geschichte gelernt; jetzt heisst man die Geschichte bei Seite setzen; Grammatik wird auf die Lehrstunden verlegt, die zuvor jener gewidmet waren. Man glaubte eine Last hinwegzunehmen; aber das vorige Missbehagen tritt nur deutlicher hervor,

da es von dieser Last nicht mehr ein Gegengewicht empfängt. Man hoffte ein Studium an die Stelle des andern setzen zu können; aber die Grammatik will nicht munden; sie bleibt fremd, es kommt ihr nichts entgegen, und die frühere Beschäftigung ist nicht so leicht verdrängt als es schien.

Sollte wohl damit das seltsame Benehmen einer Völkerschaft Aehnlichkeit haben, die sich eben einer Regierung entzogen hat, mit der sie unzufrieden war, und die nun, nachdem eine andre Herrschaft an die Stelle getreten, sich ihrer Unzufriedenheit nur noch mehr hingiebt, anstatt sich dem neuen Herrn anzuschliessen?

In der That fürchte ich sehr, dass die angestellte Betrachtung viel weiter reicht, als man auf den ersten Blick glauben möchte. Wer über irgend ein Unwohlsein klagt, der merkt selten, dass es aus mehrern Affectionen, welche mit einander ins Gleichgewicht traten, zusammengesetzt ist: er hofft, durch irgend ein Mittel das frühere gesunde Leben wieder aufzuregen; wenn nun die Wirkung dieses Mittels nur den einen Theil des zusammengesetzten Uebels trifft, so erhebt sich nicht zunächst und nicht allein die bessere Lebensregung, sondern der andre Theil des Uebels tritt stärker heraus, und vereitelt, indem er um sich greift, allmählich selbst in Beziehung auf den ersten Theil die Wirkung des Mittels.

Die Versuchung ist gross, hievon selbst in Hinsicht leiblicher Uebel eine Anwendung zu machen; besonders da diese zum wenigsten eben so sehr auf innern Zuständen als auf äussern beruhen.* Wir haben nicht nöthig, hiebei an bestimmte, von den Aerzten mit Namen benannte Krankheiten zu denken, wiewohl auch diese schwerlich so einfach sein mögen, wie es ein bestimmter einzelner Name anzudeuten scheint. Aber was man *relative*, mithin unvollkommne Gesundheit zu nennen pflegt, das ist gewiss nicht einfach, sondern es ist ein Zustand des Gleichgewichts unter vielerlei, sich gegenseitig verlarvenden Uebeln, von denen nach Umständen bald das eine, bald das andere mehr hervortritt, keins aber eigentlich gehoben wird, wenn schon ein Mittel darauf wirkt, das an sich, für einfache Zustände Heilung hätte hervorbringen können.

Indessen wollen wir dergleichen Ausdehnungen des Vorigen, welchen mehr Präcision zu geben hier nicht möglich ist, gern fallen lassen, und uns in die pädagogische Sphäre zurückziehn. Sind Ihnen nicht schon die Verlegenheiten des Erziehers bei verdorbenen Subjecten eingefallen? Ein junger Mensch hat Neigung zum Kartenspiel, zu den Vergnügungen der Wirthshäuser. Sie verbieten ihm diese. Was geschieht? Andre, geheime üble Neigungen, die durch jene Zerstreuungen noch im Zaume gehalten waren, verstärken sich; das Edlere, was sie an die Stelle setzen wollten, was aber freilich

---

* *Metaphysik* II, § 438 [*W.* IV, S. 497] nebst dem, was vorhergeht und was folgt.

grösstentheils von innen her hätte entgegenkommen müssen, bleibt aus; selbst dann bleibt es aus, wenn es vermöge früherer Jugendeindrücke vorhanden ist, die nur nöthig hätten von ihren Hindernissen befreit, und mit neuer Nahrung versorgt zu werden. Das Neue, was Sie darbieten, muss verkümmern, noch ehe es konnte gehörig aufgenommen werden von dem vorhandenen Gedankenkreise. Daraus entsteht die Folge, dass sehr bald auch Kartenspiel und Wirthshausbesuch wieder an die Tagesordnung kommt; denn der Mensch war im Innern nicht verändert worden.

Nun bitte ich Sie, damit die pädagogischen Vorschriften, wie man sie in den Büchern meistens findet, zu vergleichen. Die Fehler der Zöglinge haben ihre Namen bekommen, gegen jeden Fehler finden Sie ein Heilverfahren angegeben; — einige Bände des campeschen Revisionswerkes haben mich oft an die ältern medicinischen Schriften erinnert, welche voll stecken von Recepten, so dass man meinen sollte, man habe einen eben so reichen als sichern Arzneischatz vor sich; und es werde nur darauf ankommen, unter so vielen Mitteln die vortheilhafteste Wahl zu treffen. Hier nun mag man mit vollem Rechte klagen, dass die Bücherwelt gar weit verschieden ist von der wirklichen Welt. Aber wie kam das? Hatten jene Pädagogen etwa keine Erfahrung?

O ja! Erfahrung besassen sie wohl; aber sie wussten sich nicht darin zu orientiren. Die Fehler der Zöglinge, als Gegenstände pädagogischer Reflexion, sollten, wie billig, aus der Psychologie erklärt werden. Die Psychologie bot sich dar, wenn man seine Gedanken ordnen, wenn man ein Buch schreiben wollte. *Was* bot sich dar? Die wahre Psychologie? Nein, sondern die alte Meinung von den Seelenvermögen. Da sollte und musste hier die Phantasie krank sein, dort der Verstand, ein andermal der Wille, und wieder einmal die praktische Vernunft. Nicht ärger konnte der wahre Zusammenhang der Dinge verlarvt, und die eingesammelte Erfahrung unnütz gemacht werden, als in Theorien, denen von den Gesetzen des psychischen Mechanismus selbst der erste Begriff fehlt, und so gänzlich fehlt, dass sogar die heutigen Psychologen ihn noch nicht zu fassen im Stande sind, wegen der vollkommenen Unmöglichkeit, ihn mit ihren angewohnten Vorurtheilen zu vereinigen.[27]

---

[27] Ueber das Verhältniss der Pädagogik zur Seelenvermögentheorie vgl. *Psych. als Wiss., W.* VI, S. 452. „Die Psychologie wirkte falsch auf die Pädagogik. Dieser drang sie ihre Seelenvermögen und damit das sinnlose Problem auf, die einzelnen Vermögen sowohl, als deren Gesammtheit zu stärken und mit allerlei Fertigkeiten auszurüsten; so ungefähr wie man die Gliedmaassen, die Muskeln des Leibes durch Uebung stärkt, weil der Reiz zur Entwicklung des organischen Baues wirkt. Nun erschien die menschliche Seele unter dem Bilde einer Zwiebel, die unter allerlei Hüllen ihre schon organisirte Blume versteckt hält, und nur auf Nahrung wartet, um sich auszustrecken und ihr Verborgenes zu entfalten. Demnach sollte nun auch der Seele Nahrung zugeführt werden, damit sie sich entwickele; es

Und was thun unsre heutigen Schulmänner dabei? Sie schreiben *Archive für Philologie und Pädagogik.* Wer wird solche der Philologie missgönnen? —

16.

Jeder Andre, ausser Ihnen, mein theurer Freund, möchte nun von mir verlangen, ich solle sagen, was der praktische Erzieher in solchen Verlegenheiten, wie die vorerwähnten, zu thun habe?

Darum schreibe ich Briefe an Sie: mögen Sie in meinem Namen weiter sprechen. Sie wissen, dass kein praktischer Erzieher einzeln steht; dass, wenn Hülfe möglich sein soll, diese allgemein sein muss. Wird die öffentliche Meinung falsch geleitet von denen, die für einsichtsvoll gelten, so wirkt *sie* mehr, als jedes einzelne Uebel, dem Erzieher entgegen. Wie lange schon hätte ich über Pädagogik die vor einem Vierteljahrhundert bei Seite gelegte Feder wieder zur Hand genommen, wenn ich nicht wüsste, dass zu besserer Erziehung gründliche Pädagogik, zur Pädagogik aber Psychologie nöthig ist,

---

sollten die Seelenvermögen durch allerlei Gymnastik aufgeregt werden . . . Das Wichtigste der Erziehung ist die sittliche Bildung; wer aber kann diese übernehmen, wenn er sich einbildet, in der Seele stecke schon ein organischer Bau, der, so wie er einmal beschaffen sei, sich entwickeln müsse, weil etwas anderes aus dieser Seele machen zu wollen eben so thöricht sei, als aus einer Tulpenzwiebel eine Hyacinthe hervorziehen zu wollen? Wie nun, wenn unser Zögling die Organisation eines Spitzbuben in sich trägt? — Hier hilft man sich mit der Freiheit; wieder ohne zu überlegen, dass die Freiheit gerade von nichts anderem als von Causalverhältnissen frei sein muss, wenn sie überall existirt, und dass alsdann die nicht geringere Thorheit an den Tag kommt, eine Causalität durch Erziehung da ausüben zu wollen, wo gar keine Causalität möglich ist. — Was ist die Folge von dem allen? Dass philosophirende Köpfe, wenn die falsche Psychologie bei ihnen einheimisch ist, gerade die Hauptsache, die sittliche Bildung, mit misstrauischen Augen ansehen; dass sie den Muth nicht haben, diesen Gedanken ernstlich zu fassen. Diese Hauptsache aber hinweggenommen, lässt nur einige unbestimmte Gedanken übrig von Cultur des Gedächtnisses, der Phantasie, des Verstandes u. s. w., die zu gar nichts dienen, als dem rohen Empirismus und der Routine, welche am Ende die Stelle der wissenschaftlichen Pädagogik vertreten, einige Lappen umzuhängen, die deren Blösse minder sichtbar machen.“ S. 457: „In denjenigen pädagogischen Werken, welche die Abtheilung der Seelenvermögen verfolgen, wird man bemerken, wie ihre Vorschriften, auch die vortrefflichsten, in einer gewissen Breite auseinanderfliessen; so dass nach allen Einzelnheiten immer noch die Bürgschaft für das Gelingen des ganzen Geschäfts vermisst wird. Es kann nicht anders sein. Erscheint einmal der menschliche Geist als ein Aggregat von Seelenvermögen, so muss die Lehre von der Bildung desselben auch ein Aggregat von Rücksichten, von Bedenklichkeiten und Warnungen, von Rathschlägen allerlei Art werden, bei denen man fürchtet, eins über dem andern zu vergessen oder zu verletzen, und nirgends solche Stützen findet, auf die man sich mit einiger Zuversicht lehnen könnte.“ Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 42.

und dass, wenn diese irgend einmal gedeiht, alsdann Pädagogik und praktische Erziehung sich schon einstellen werden; vorausgesetzt, dass man sie vor Allem zuerst in den *Familien* suche und ins Werk richte; denn so lange man sich über diesen Punkt täuscht, giebt keine Wissenschaft gründliche Hülfe.[28]

Kehren wir nun dorthin zurück, wo wir den *ersten* Affect in Betracht zogen, welchen das Neue erregen kann. Allgemein ist es Furcht, seltener Zorn; — doch gegen diese sonst natürlichen Affecten schützt die menschliche Organisation, wenn sie gesund, und wenn der neue Eindruck milde genug ist, so sehr, dass bei dem gesunden Kinde gewöhnlich die Neugier, die sonst auf Furcht und Zorn folgen würde (12), schnell genug hervortritt, damit jene Affecten unmerklich werden, — denn die Zeit, deren sie bedürfen, um sich auszubilden, wird unendlich kurz. Aber wir haben schon gestanden, dass diese Neugier doch nicht allgemein sei (13), sondern oft genug eine stumpfe Gleichgültigkeit an die Stelle trete; wobei das Neue nicht eindringt, das ihm analoge Alte sich nicht gehörig reproducirt, der eben vorhandene Zustand des Bewusstseins sich wenig verändert, und die Veränderung fast nur in einer Verdüsterung besteht, welche zwar schnell vorüber geht, wofern des Neuen nicht zuviel wird, alsdann aber den Menschen beinahe so zurücklässt wie er war, ohne dass man sagen könnte, er sei von der Stelle gekommen. Hievon nun konnten wir uns den psychologischen Grund angeben, ohne aus der Physiologie mehr als nur den Begriff eines Hindernisses zu entlehnen. Sollte dagegen Furcht oder Zorn merklich werden, so mussten wir die Erklärung in dem Verhältnisse des Nerven- und Gefässsystems suchen. Dass nun Etwas von dem Allen, auch da, wo es nicht in auffallenden Zeichen hervortritt, dennoch in der That bei manchen Individuen vorkomme, dass Eins mit dem Andern in verschiedenen Verbindungen stehe, dass die Verschiedenheit der Anlagen, die wir zu untersuchen angefangen hatten, hierauf grossentheils beruhe, das werden Sie wohl nicht zu leugnen geneigt sein.

Oder möchten Sie (um nun das Einzelne näher zu besehen) zuvörderst von der Furcht bezweifeln, dass dieselbe sich oftmals der Aufnahme des Neuen in den Weg stelle?

Natürlich rede ich hier nicht von solcher Furcht, die in Gefahren, bei drohenden Uebeln, aus der Ungewissheit dessen, was etwa kommen möge, hervorgehn kann. Derjenige Erzieher, der eine so begreifliche Furcht, wo sie auf Unkenntniss der Gegenstände beruht, nicht auf ähnliche Weise zu behandeln weiss, wie man ein scheues Pferd an die Gegenstände *heranführt*, vor denen es erschrickt, — ermangelt zu sehr der gemeinen Lebensklugheit, als dass Theorien ihm helfen könnten.

---

[28] Vgl. oben S. 20 u. das. Anm. 18.

Aber diejenige verborgene Furcht habe ich im Sinn, die den Schein der Verdrossenheit und Trägheit im Lernen und Arbeiten annimmt; und wobei der Geist davonläuft, während der Leib ruhig vor uns sitzt. Vor fremden Namen, vor griechischen Buchstaben, vor algebraischen Zeichen, vor geometrischen Figuren erschrecken Manche, welche dem Affect der Furcht ein ganz artiges Mäntelchen umzuhängen wissen, indem sie sich geschmackvolle, geistreiche Beschäftigungen ausbitten, während man gerade Anstalt macht, ihren Geist und Geschmack zu bilden.

Diese Furcht ist's, statt deren sich bei den rüstigen Naturen ein verhaltener Zorn innerlich regt. Sie nehmen es übel, dass man sie mit Ansprüchen an ihre Aufmerksamkeit belästigt.

Soll ich das Gegenmittel gegen diese Furcht angeben? Nur *ein* gründliches ist mir bekannt, welches, zu spät gebraucht, sehr wenig bequem und kaum noch anwendbar ausfällt. Es ist geduldiger, äusserst langsam fortschreitender Unterricht in ganz frühen Kinderjahren. Frauen, Mütter, denen ernstlich daran gelegen ist, die fernere Erziehung vorzubereiten, pflegen mit bewundernswürdiger Geduld die Kinder im Hause und im Garten umherzuführen, sie lesen und zählen zu lehren. So fortfahrend wird man ganz allmählich die gefährliche Neuheit der Gegenstände vermeiden, welche später zusammengehäuft einen unheilbaren Schreck vor der Schule erzeugen könnten. Dagegen, wo ein Lehrer mit ganzen Massen von fremdklingenden Worten und Zeichen vor dem unvorbereiteten Schüler auftritt, wird selbst wohl guten Köpfen angst; und bei jungen Leuten, die in glänzenden Verhältnissen leben, ist späterhin keine Gewalt und keine Ermahnung mehr im Stande, das innere Zurückfliehen der Gedanken zu überwinden.

Wenn unwissende Jugendlehrer die langsame, zuweilen *scheinbar* spielende Art des Verfahrens im frühesten Unterricht mit wirklicher Spielerei ohne Zweck und Zusammenhang verwechseln, so geben sie eben so sehr zu falschen Urtheilen über die sogenannte Spielmethode Anlass, als wenn das scheinbare Spielen zur allgemeinen Methode erhoben, und nun auch bei solchen Naturen angebracht wird, die dessen nicht bedürfen, weil das Neue sie nicht drückt, ihnen weder Furcht noch Zorn erregt. Nur allein bei jenen, aus physiologischen, übrigens unbekannten Gründen allzu beweglichen Individuen, welche das Neue zurückstösst, (besonders wo es nicht irgendwie versüsst wird,) muss man durch ein langsames Verfahren das Neue künstlich vertheilt allmählich herbeiführen. Die klaren und festen Naturen gewinnt man dagegen am besten durch eine Raschheit, die sie auf einmal in die Mitte einer bald anziehenden Beschäftigung versetzt. Ohne Unterscheidung der Individualitäten aber ist hier gar keine Regel möglich.

Glücklich, wenn jene Beweglichen nur nicht zugleich düstere

Köpfe sind! Trifft dies Uebel mit dem vorigen zusammen, so wird man nie weit kommen.

Bei den bloss düstern Köpfen aber, falls sie durchaus willig, das heisst, furchtlos und zornlos sind, wird man durch streng anhaltendes Arbeiten am weitesten kommen. Ich habe deren gekannt, die nicht eher fassten, als bis ihnen die Wangen roth glüheten. Das physiologische Hinderniss lässt sich in solchem Falle durch den erregten Affect überwinden; daher lässt sich die bekannte Behauptung, dass Ruthe und Stock die besten Lehrmeister seien, mit manchen Beispielen belegen, ohne doch allgemein wahr, und vollends allgemein empfehlenswerth zu sein. Gewiss aber sind diejenigen Individuen selten, denen nicht *zuweilen* wenigstens, und damit sie in der Selbstüberwindung sich üben, ein eifriger Lehrer recht heilsam wäre. Der Zwang darf nicht ganz verbannt werden; sonst erfahren es Manche gar nicht, wieviel sie nöthigenfalls aushalten und sich selbst zumuthen dürfen.

Wie aber, wenn das physiologische Hinderniss sich hartnäckig zeigt? wenn es sich entweder gar nicht, oder nicht oft, nicht ohne Gefahr für die Gesundheit, für die Sinnesart, für die äussern Verhältnisse, durch strenges Anhalten überwinden lässt? — Bleibt dann noch etwas Anderes übrig, als dies, die Masse des Neuen, was Eingang finden soll, zu vermindern? und von den Reproductionen, auf die man der Anknüpfung wegen rechnen muss, nur die leichtesten und geläufigsten zu fordern, auf schwere und entfernte aber Verzicht zu leisten? — Und was heisst das? Doch wohl nichts anderes, als dem ursprünglichen Gedankenkreise des Individuums so nahe als möglich zu bleiben, die Gelehrsamkeit aber zu beschränken. Ja selbst bei der einseitigsten Gelehrsamkeit bleibt noch die gefahrvolle Frage, ob das Uebel der Verdüsterung im Laufe der Jahre abnehmen oder zunehmen werde? Bei robusten Naturen kann man allenfalls das Erstere hoffen; bei schwächlichen ist das Zweite, der Erfahrung gemäss, nur zu sehr zu fürchten; besonders nach geistiger Ueberspannung.

17.

Eins bleibt noch übrig zu betrachten, nämlich der günstigere Fall, die Neugier der Kinder. Eine sonderbare Gier! Wie kann das Neue schon Gegenstand des Begehrens sein? Es heisst sonst, und mit Recht: *ignoti nulla cupido.*

Also kurz, (denn mit dialektischen Wendungen darf ich Sie nicht lange aufhalten,) das Neue ist nicht der Gegenstand der Begierde, sondern das Alte, welches in verworrenen Erwartungen hervorstrebt, und der Wahrnehmung bedarf, um geordnet zu werden.

Wie sah das aus? Wie ging es zu, wie geschah es? — So fragt die Neugier; und die Kinder fragen sogar bei Mythen und Fabeln:

warum that er das? warum fing er es nicht lieber so oder so an? Denn die Illusion ist beim Kinde stark genug, um selbst die Puppe zu beleben und den Stock in ein Reitpferd zu verwandeln; vollends also, um einer erdichteten Person ins Herz schauen zu wollen. Wäre der Dichter nicht im Stande, auch uns noch wieder in Kinder umzuschaffen, wie brächte er es wohl dahin, uns durchs Epos oder Drama zu fesseln?

Jetzt wünschte ich, Sie möchten sich der Ausdrücke *Wölbung* und *Zuspitzung* erinnern, die ich öfter nöthig haben werde. Sind Ihnen dieselben entfallen, so ist's meine eigne Schuld; denn die Worte stehn in meiner Psychologie nicht an einer günstigen Stelle, und von den damit bezeichneten Begriffen ist zu selten Gebrauch gemacht.* Jede unmittelbare Reproduction kann dazu Gelegenheit geben. Um das zu zeigen, komme ich auf die obige Vorstellung *H* zurück (14), welche erweckt wurde, indem *a* und *b* — das jetzt im Bewusstsein Vorhandene — sich einer Hemmung durch *c* unterwerfen mussten. Wir wollen jetzt annehmen, es gebe noch andre, dem *H* sehr nahe ähnliche, also auch dem *c* beinahe gleichartige, ältere Vorstellungen; so wird von diesen fast dasselbe gelten, was von *H* gilt; nämlich, indem die Hemmung sich vermindert, können sie sich erheben; und weil sie es können, so thun sie es wirklich. Allenfalls können Sie hier die Buchstaben *H* und *c* für die Namen zweier musikalischer Töne nehmen, wiewohl ich diese Bedeutung ursprünglich nicht beabsichtigte. Schreiben wir einmal *h* statt *H*; so wird nun freilich *h* nicht mehr, wie vorhin angenommen, gleichartig mit *c*; aber es liegt doch nahe dabei, und Sie werden nicht lange zweifeln, dass, wenn Sie den Ton *c* hören, dann etwas von *h*, und von Allem was zwischen *h* und *c* hörbar ist, aus dem Vorrathe Ihrer Tonvorstellungen sich ins Bewusstsein empor arbeitet. Wäre das nicht: so hätte der Ton *h* nimmermehr den Namen *ces* bekommen. Denn *ces* heisst ein erniedrigtes *c*, folglich kann *c* als verändert bis in *ces* aufgefasst werden. Gleichwohl, da der Ton *h* keineswegs der nächste mögliche an *c*, sondern um eine sehr merkliche Distanz auf der Tonlinie vom Punkte *c* entfernt ist, so versteht sich von selbst, dass jede Vorstellung, die sich als ein zwischen *c* und *h* liegender Punkt betrachten lässt, auch in demselben Grade leichter empor steigt, wie sie dem *c* näher liegt, und dass dieses eben so wohl für Töne zwischen *c* und *cis* gilt, als für die zwischen *c* und *h*.

Nehmen wir nun das Beispiel weg! Jede unmittelbar sich reproducirende Vorstellung wird andre neben sich haben, die mit ihr zugleich von der bisherigen Hemmung mehr oder minder frei werden, und folglich anfangen sich zu erheben. Aber wie weit können

* *Psychologie* I, § 100, Anmerkung, B. [*W.* V, S. 494; *Lehrb. z. Psych.* § 26; *W.* V, S. 25].

sie damit kommen? Wenn der Ton *c* jetzt eben wirklich erklänge, so würden Sie je länger desto weniger *h* im Bewusstsein *behalten.* Wenn eine bestimmte Empfindung fortdauernd gegeben wird, so erheben sich zwar ihre Nachbarn, aber eben hiemit erhebt sich eine wachsende Hemmungssumme, das heisst, eine wachsende Nothwendigkeit, wieder zu sinken. Einzig und allein diejenige ältere Vorstellung, welche der jetzigen Wahrnehmung vollkommen genau gleichartig ist, macht davon eine Ausnahme; sie braucht nicht wieder zu sinken, sondern, wieviel von ihr sich erhoben hat, soviel vereinigt sich ohne Weiteres mit der durch Wahrnehmung eben jetzt producirten Vorstellung.

Sind die Worte *Wölbung* und *Zuspitzung* jetzt deutlich? Wölbung ist das Steigen, Zuspitzung das Sinken aller Nachbarn zusammen genommen. Denn was sich erhebt, dies Alles zusammen bildet gleichsam eine Figur, wie wenn ein Gewölbe sich erhöbe; beim Sinken aber steigt die Mitte fortdauernd empor, während ringsum die Nachbarn sich senken; und der mittlere Punkt bildet gleichsam eine Spitze, die immer schärfer herausragt, je länger dieser ganze Process dauert.

Es wäre zu wünschen, dass hievon einmal eine mathematische Darstellung geleistet würde, wozu ich bis jetzt nicht gekommen bin, und um desto weniger kommen werde, da es ähnlicher Wünsche sehr viele giebt, zum Theil mit weit grösseren Ansprüchen. Für unsern nächsten Gebrauch kann das Vorstehende völlig hinreichen.

Die Neugier der Kinder war unser Gegenstand. Unter einer so allgemeinen Benennung ist nun freilich so Vielerlei auf einmal enthalten, dass in verschiedenen Fällen die mannigfaltigsten Nebenbestimmungen hinzutreten können; allein es bedarf kaum noch der Auseinandersetzung, dass dabei die eben beschriebene Wölbung und Zuspitzung die Grundlage ausmacht. Wenn sich ein buntes und bewegliches Object dem Kinde darbietet, oder eine Erzählung den Knaben reizt, so ist freilich nicht etwa nur ein einziger Punkt *c*, und eine einzige Vorstellung *H* mit ihren Nachbarn im Spiele; auch geschieht nicht immer die Zuspitzung so vollständig in dem Punkte, wo sie anfing, als ob die Wahrnehmung still hielte, bis jene fertig ist; sondern die Wölbung beginnt an allen einzelnen Punkten des Wahrgenommenen zugleich, und die Spitzen verschieben sich jeden Augenblick, während die Begebenheit vorschreitet. Aber dergleichen versteht sich von selbst, und es wäre lächerlich, wenn man bei Betrachtungen, die der mathematischen Psychologie angehören, darüber noch viel Worte machen oder verlangen wollte.

Nur eine einzige Frage mag uns hier einen Augenblick beschäftigen, nämlich: wiefern ist in der Neugier eine Begierde, und deren Befriedigung in dem Anschauen des neuen Gegenstandes zu erkennen?

Ueber die Thorheit derer, die sich ein besonderes Begehrungs-

vermögen, wohl gar ein Aus- und Eingehn des Begehrens und der begehrten Gegenstände einbilden, — die nicht begreifen, dass alles Begehren und alle Befriedigung lediglich im Kreise der Vorstellungen sich ereignet, indem es den Zustand derselben verändert, — darüber ist hier nicht zu reden.

Sondern *das* ist zu bemerken, dass nicht in der unmittelbaren Reproduction der Grund der Begierde muss gesucht werden; denn in dem blossen Steigen oder Sinken der Vorstellungen liegt nichts von dem Gefühle, welches mit der Entbehrung, vielweniger also von dem, was mit der Befriedigung verbunden ist.* Sehr häufig aber verbindet sich die mittelbare Reproduction mit der unmittelbaren. Das heisst: es steigt nicht bloss jede Vorstellung durch eigne Kraft, sondern auf dem erreichten Punkte gehalten und getragen wird sie auch durch diejenigen, mit denen sie zum Theil verschmolzen ist. Verweilen wir einen Augenblick hiebei.

Vorhin habe ich von Nachbarn geredet. In grossen Städten kennen sich die Nachbarn oft gar nicht; dann bewegt sich jeder für sich von jenen unabhängig. Solch grossstädtisches Benehmen habe ich vorhin beschrieben; die Nachbarn kamen von selbst, und gingen dann auch ohne Weiteres, als sie wieder nach Hause geschickt wurden. Kehren wir aber nunmehr in eine kleine Stadt ein, wo jeder den Andern kennt, so halten auch die Nachbarn besser zusammen, und sie empfinden es, wenn einer vom Andern soll getrennt werden. So machen es auch die benachbarten Vorstellungen, welche zugleich hervorkamen, *wenn* sie nämlich *zuvor schon* unter sich verschmolzen sind.

Bei dem Neugierigen nun strebt nicht bloss Vielerlei auf einmal, sondern auch vieles Verbundene hervor. Der Gegenstand aber, der die Neugierde befriedigt, erregt fürs erste dadurch eine Spannung, dass er Einiges zulässt, Anderes verweigert. Dann fügt er noch Manches hinzu, welches unerwartet, mithin ganz eigentlich neu, nämlich neu in solcher Verbindung ist, worin es sich jetzt zeigt. Dadurch gewährt er den aufgeregten Vorstellungen neue Haltungspunkte und in diesen stärkere Verknüpfungen; und in demselben Augenblicke, wo solches geschieht, wird das Emporstreben gegen die vorhandenen Hemmungen begünstigt; das heisst, die Neugierde wird befriedigt, indem die Fragen, worin sie sich ausspricht oder doch aussprechen könnte, nun beantwortet sind. Gewissheit statt des Zweifels ist im allgemeinen Befriedigung. Im engern Sinne befriedigend heisst der Gegenstand, wenn er die Erwartungen erreicht oder selbst übersteigt; Letzteres streift schon an ästhetisches Urtheil, wovon wir jetzt nicht reden.

---

* *Psychologie* § 104. [*W.* VI, S. 73].

18.

Werden wir wohl verlangen, dass die Kinder allem dem Neuen, was sich ihnen, oder was wir ihnen darbieten, neugierig entgegenkommen sollen? — Die Neugier ist oft ungelegen, oft nicht möglich und nicht nöthig.

Sie ist ungelegen oft nur der Umstände wegen, in denen wir uns befinden; das ist jedoch kein Fehler der Anlage. Manchmal aber zeigt sie einen solchen, indem sie Lüsternheit verkündigt. Dann liegt der Fehler noch immer nicht in der Neugier als solcher, sondern in dem Affect, der in den ältern, jetzt aufgeregten Vorstellungen seinen Sitz, und im Organismus seinen Grund hat. Wir werden also diesen, nicht aber die Neugier selbst tadeln.

Beim Unterricht ist die Neugier in ihrer ausgebildeten Gestalt nur da möglich, wo schon Verbindung genug in den ältern Vorstellungen, — das heisst hier, in den Vorkenntnissen, gewonnen ist. Da bezeichnen wir sie durch den Ausdruck *Interesse*, wiewohl dem letztern noch mehrere Bestimmungen zukommen.[29] Nöthig aber für den gedeihlichen Unterricht ist nur jene erste Grundlage der Neugier, welche wir als Wölbung und Zuspitzung sinnbildlich bezeichnet haben. Ohne diese fehlt es theils an Verknüpfung des Neuen mit den Vorkenntnissen, theils an Präcision der Auffassung. Die Wölbung vermittelt die Anknüpfung; und in der Zuspitzung liegt die Präcision, Schärfe, Bestimmtheit, Genauigkeit.

Lassen Sie uns nun auf den Fehler der Anlage zurückblicken, welchen wir im Gegensatze hiemit antreffen werden, wo uns das früher betrachtete, physiologisch zu erklärende Hinderniss im Wege steht. Wir können ihn mit dem Worte *Steifheit der Köpfe* bezeichnen.

Stand schon das Hinderniss der einfachen, unmittelbaren Reproduction entgegen (14, 15), so wird es noch weit mehr die Wölbung verkümmern, die nichts anderes ist als eine schwächere und folglich leichter zu verhindernde Reproduction.

Was ist die Folge? — Diejenigen ältern Vorstellungen, welche zu erregen gelungen ist, (wenn schon in minderem Grade als es beabsichtigt war,) bleiben fast nackt stehen. Sie haben nicht die Bekleidung mitgebracht, von der sie sollten umgeben sein. Sie stehen schon spitz da und können also nicht mehr zugespitzt werden; daher bleibt die Bewegung aus, die man erwartete, und mit ihr das Gefühl, welches darin würde gelegen haben. Es wird also mechanisch etwas gelernt; nämlich in jedem Augenblick gerade das, was der Lehrer oder die Erfahrung hinreichend einprägt. Gleichgültig, wie es aufgenommen war, wird es auch dem Zurücksinken

[29] *Päd. Schr.* I, S. 389 und unten Nr. XXIV, § 71.

aus dem Bewusstsein preisgegeben. Von allem dem gleichgültig Aufgenommenen bleibt allmählich etwas Weniges haften; dies tritt in Verbindung; und wenn im Laufe der Zeit die Verbindung zu bedeutender Energie gelangt, so erstarrt sie, und lässt nichts Neues mehr zu. Hierin giebt es verschiedene Grade. Der Eine lernt mit Mühe die Muttersprache; aber eine fremde Sprache findet daneben nicht mehr Platz. Der Andre lernt zwar noch Latein; aber mit dem Griechischen darf man ihn nicht mehr plagen. Französisch klingt ihm wie ein verdorbenes Latein, Englisch vollends wie ein verdorbenes Latein und Deutsch. Freilich nicht ohne Grund; aber was hilft das ihm, der sich der neuern Sprachen beraubt?

In spätern Jahren gleichen die Köpfe solcher Menschen fast Beuteln mit Steinen oder Steinchen oder Sand, je nachdem in der Jugend der mechanische Fleiss gross war oder klein oder gar nicht vorhanden. Für die Fleissigen giebt es viele Fächer, und in den Fächern verschiedene Lehrmeister. Denjenigen Zusammenhang, den sie in den Wissenschaften vorfinden, fassen sie auf und erlauben darin später keine Veränderung. Die Unfleissigen lernen nichts Zusammenhängendes, und finden auch selbst keine Verknüpfung, wenn sie gleich vieles Einzelne wissen.

Das Gegenstück dazu sind diejenigen, welche als philosophische Köpfe erscheinen, weil ihnen Alles bei Allem einfällt. Die Wölbung ist dann vorhanden. Wenn es aber an der Zuspitzung fehlt, so entsteht eher Affect, ja Enthusiasmus, als Kritik. Dahin gehören die, welche durchaus eine Philosophie aus Einem Gusse fordern, und denen man vergebens sagt, dass Logik, Ethik, Physik drei verschiedene Wissenschaften sind.

Damit wir nicht in Verwechselungen verfallen, bitte ich Sie, die eben beschriebene Steifheit mit dem früher erwähnten böotischen Temperamente zu vergleichen. Beides ist zuweilen verbunden, aber keinesweges immer; vielmehr können und werden sehr oft die steifen Köpfe neben den böotischen Temperamenten vergleichungsweise noch als sehr gute Köpfe erscheinen. Wo liegt wohl der Unterschied? Bei dem böotischen Menschen fanden wir einen Mangel an Sensibilität, wenn auch vielleicht nicht immer in den äussern Sinnen, sondern nur in der Reizbarkeit einer Vorstellungsmasse gegen die andre. Die herrschenden Massen, die gerade vorhandenen Vorstellungen lassen sich alsdann nicht aus ihrer Lage bringen durch das, was, gleichviel ob von innen oder von aussen, dazu kommt. Aber bei den steifen Köpfen ist der ursprüngliche Fehler von anderer Beschaffenheit. Sie empfangen, was sich darbietet; sie lernen von aussen und empfinden von innen. Nur wo die Regung von innen kommen sollte, — wo in grosser Breite das vorhin beschriebene Gewölbe aufsteigen und dann erst sich zuspitzen sollte, da ist der innerste Grund nicht beweglich genug, und desshalb wird den appercipirenden Vorstellungsmassen zu wenig *gegeben*. Wir Männer

finden uns, glaube ich, oft genug in diesem Punkte nachtheilig gestellt im Vergleich gegen kluge Frauen, denen die Auflösung eines Räthsels eher einfällt als uns, und welche eben deshalb gewandter sind, um in geselligen Verhältnissen zu merken, zu spüren, zu berücksichtigen, was sich nur kaum verräth, und was uns leicht entgeht.[30] Böotisch sind wir nicht; denn wir fühlen wohl, was wir verfehlt haben, wann es hintennach klar an den Tag kommt; aber wir waren steif, als wir unser geistiges Auge in die gehörige Richtung bringen sollten, um es zu erkennen. Wie unsre Bücher uns körperlich kurzsichtig machen, so hat auch die mannigfaltige Anstrengung unseres Lesens und Denkens — wer weiss was? an unserm Gehirn verdorben, dergestalt, dass der Vorrath unserer Vorstellungen seine natürliche Elasticität oft gar nicht, oft zu spät erst gelten machen kann.

Es kommt uns Beiden nun hier nicht darauf an, das Gehirn zu erkennen, und seine möglichen Fehler physiologisch zu ergründen. Aber wohl ist es nöthig, dass wir psychologisch unterscheiden, ob das Hinderniss dort wirkt, wo Vorstellungen von der Schwelle des Bewusstseins aufstreben, oder dort, wo die schon im Bewusstsein vorhandenen Vorstellungen sich einige Hemmung durch das Hinzukommende sollen gefallen lassen.

Welcher von diesen beiden Fällen mag wohl ein grösseres Hinderniss voraussetzen? Das lässt sich schätzen nach der Energie, welche von dem Hindernisse getroffen und zurückgehalten wird. Wenn schon Vorstellungen im Bewusstsein zusammenkamen, die eine Hemmungssumme ergeben, so gehört ein Hinderniss von sehr derber Natur dazu, um der Hemmungssumme das Sinken, und hiemit der ganzen Gemüthslage die entsprechende Abänderung zu verwehren. Ganz anders verhält es sich, wenn bloss an der Wölbung etwas soll gehindert werden. Sie kennen aus meiner Psychologie den Satz: die reproducirten Vorstellungen richten sich Anfangs nach dem Quadrate der Zeit; ja gar nach dem Cubus der Zeit, wenn die erweckende neue Wahrnehmung, wie gewöhnlich, eine kleine Weile braucht, um nur bemerklich zu werden.[31] Was heisst das, und worauf bezieht sich der Satz? Erstlich heisst es soviel als: in den ersten Augenblicken, oder für eine sehr kleine Zeit, muss man diese Kleinheit doppelt und dreifach derjenigen Energie beilegen, womit die reproducirte Vorstellung sich regt. Also ist es sehr leicht, eine so kleine, so geringe Energie zu hindern. Aber eigentlich bezieht sich der Satz auf diejenige reproducirte Vorstellung, welche der neuen Wahrnehmung vollkommen gleichartig ist. Diese nun hat immer noch mehr Energie, als ihre Nachbarn, welche *das* bilden

---

[30] *Päd. Schr.* I, S. 419.

[31] *Lehrbuch zur Psych.* § 26, *W.* V, 24 und *Psych. als Wiss.*, *W.* V, S. 417, 467.

sollen, was wir oben das Gewölbe nannten. Folglich wird nun desto leichter auch ein geringes Hinderniss die Wölbung verderben oder wenigstens verunstalten können, indem sie nicht in allen Punkten gleichmässig erfolgt. Daher finden wir sehr natürlich die Steifheit weit öfter, als das böotische Temperament, welches eine viel grössere Abweichung vom Normalzustande voraussetzt.

19.

Eine geringe Abänderung in der bisherigen Annahme des Hindernisses wird uns jetzt in eine ganz andere Gegend unseres pädagogischen Erfahrungskreises versetzen, und wir werden ein Beispiel gewinnen, wie nahe verwandt oftmals die Ursachen sind, wo die Wirkungen eine weite Verschiedenheit zeigen. Solche Beispiele sind wichtig zur Warnung, dass man nicht in der Ferne suche, was vor den Füssen liegt, und vor Allem, dass man nicht in Erstaunen gerathe, wo die einfachsten Erklärungen zureichen.

Ohne allen Zweifel, mein theurer Freund, kennen Sie eine Klasse von Köpfen, die recht dazu geschaffen zu sein scheinen, um den Erzieher mit falschen Hoffnungen hinzuhalten und zu täuschen. Lebhafte, freundliche, leicht fassende, fein bemerkende, gewandte und rüstige Naturen, die man zwar Mühe hat im Zaum zu halten, die sich aber doch lenken lassen, und bei denen, so lange man sie beaufsichtigt und Verkehrtes abschneidet, das Rechte und Gute freiwillig in mancherlei erwünschten Zeichen hervortritt. Nur Schade, am Ende will sich Nichts verdichten und befestigen, sondern das Fleisch ist und bleibt mächtiger als der Geist.

Die alte Psychologie wird sagen: seht da die Sinnlichkeit! seht den Unterschied des Verstandes und der Vernunft! seht den klugen Kopf, der, sobald von Pflicht die Rede ist, alsdann die Vernunft der Sinnlichkeit unterordnet!

Liesse sich die Thatsache mit so groben Zügen richtig zeichnen, so würden wir nun freilich uns mit der ein für allemal untergeordneten Vernunft keine Mühe geben, sondern nichts Besseres erwarten, als einen durchweg egoistischen Verstand, wie auf dem Theater oft genug, und in Romanen, glaube ich, noch öfter gezeichnet wird. Denn die poetischen, oder nach der alten Psychologie zugeschnittenen Charaktere sind ungemein consequent; aber in wirklicher pädagogischer Erfahrung schillert und schimmert oft eine so mannigfaltige Färbung durcheinander, dass man doch etwas mehr Mühe hat, um die Begriffe zu finden, welche den Thatsachen hinreichend entsprechen.

Was zuvörderst den Verstand der angedeuteten Menschenart anlangt, so ist er, genau betrachtet, nicht von der besten Art, wenn er gleich oft genug leuchtet und blitzt. Ganz abgesehen von Pflicht

oder Genuss, zeigt er sich springend und planlos; daneben bemerkt man ein eben so wunderliches Gedächtniss, welches für eine Menge von Einzelnheiten vortrefflich, aber dem Zusammenhängenden ganz abhold ist; so dass, um mit der alten Psychologie zu reden, in den Lehrstunden der Verstand Vieles ausserordentlich schnell fasst und begreift, wogegen das Gedächtniss wenig oder nichts behalten will. Ich sage mit Fleiss: *behalten will*, denn so scheint es, als ob das sonst gute, ja ausgezeichnete Seelenvermögen förmlich eigensinnig wäre. Daher entsteht eine natürliche Täuschung beim Erzieher. Er untersucht: hat der junge Mensch übeln Willen? Nein; er weiss nicht einmal recht, was er will; jedenfalls fügt sich sein Wollen nach den Umständen; warum sollte man ihm denn nicht so viel und auf so lange Zeit guten Willen abgewinnen können, als nöthig ist, um das zu behalten und sich ein für allemal einzuprägen, was mit dem Verstande schon hinreichend gefasst war? Er behält ja doch so vieles Einzelne; warum sollte er das Zusammenhängende wieder los lassen, nachdem er es einmal richtig ergriffen hatte?

Wenn die aus der Erfahrung geschöpften Züge meiner Beschreibung Ihnen, mein verehrter Freund, deutlich genug hervorgehoben erscheinen, so werden Sie nun schon wissen, wie ich dazu komme, diesen Gegenstand dem vorigen anzureihen. Zwar auf den ersten Blick kann nichts unähnlicher sein, als die Gewandtheit, von der ich jetzt spreche, und die Steifheit, die mich im vorigen Briefe beschäftigte. Allein Sie werden schon bemerken, dass gerade hinter der Gewandtheit sich eine eigenthümliche Art von Steifheit verbirgt, die keinesweges vom Willen abhängt und ausgeht, wohl aber sehr stark und nachtheilig auf den Willen einfliesst. Es fehlt nämlich in dem jetzt betrachteten Falle gerade wie im vorigen, am Zusammenhange. Hier, wie dort, haben sich die Auffassungen vereinzelt, verstückelt, und statt der continuirlichen Uebergänge entstehn Sprünge und Risse.

Und worauf deutet denn wohl diese Klasse von Phänomenen? Vielleicht hätte ich das gleich aussprechen sollen.

Jenes Hinderniss, welches uns schon so lange beschäftigt, ist nicht allemal ein fortdauerndes, sondern es entsteht und vergeht. Der Organismus erträgt einen gewissen Grad oder eine gewisse Dauer der Anspannung von Seiten des Geistes; aber nicht mehr und nicht länger, wofern er nicht feindlich zurückwirken soll. Das ist bekannt genug in allen den Fällen, wo eine geistige Anstrengung absichtlich zu lange fortgesetzt wird. Jetzt denken Sie sich Menschen, die alle Minuten eine kleine Erholung nöthig haben, und deren Organismus sich diese Freiheit wirklich schafft, noch ehe sie es selbst merken und beschliessen. Gleich darauf sind sie wieder frisch, wohl aufgelegt, geistig thätig; aber der Gedankenfaden ist während der Pause, welche eben vorherging, zerschnitten und verändert. Solche können Alles erreichen, was sich im Fluge erreichen

lässt; sie scheinen selbst reich an Gedanken, wenigstens an Einfällen; und sie sind noch reicher an Worten. Aber ein böser Umstand verräth ihre Schwäche: sie mögen nicht allein sein. Immer muss Gesellschaft, oder wenigstens ein Buch, ihnen zu Hülfe kommen. Und nur nicht gar zu ernste Gesellschaft, kein systematisches Buch; das nennen sie trocken und langweilig, sobald sie sich offenherzig äussern. Doch nicht immer sind sie offen, nicht immer unfähig zur Selbstüberwindung; vielmehr eine bestimmte Absicht, oder ein bestimmtes Verhältniss gewinnt ihnen manchmal Anstrengung genug ab, um ihre Schwäche zu verdecken. Kommt man ihnen durch Abwechselungen zu Hülfe, indem man sie von verschiedenen Seiten her öfter auf denselben Punkt zurückführt: so gewinnen ihre Gedanken leicht eine scheinbare Haltung, einen augenblicklichen Zusammenhang; lässt man sie aber allein, so reihen sie flüchtige Einfälle an einander; dann missfallen sie sich selbst, und suchen Zerstreuung oder eigentlich Aufregung. Daher ein Schein von vorherrschender Sinnlichkeit, die oft gar nicht durch sanguinisches Temperament, gar nicht durch ungewöhnlich starke Vegetation kann nachgewiesen werden, sondern nur deshalb angeklagt wird, damit der Fehler einen Namen bekomme, auf welchen man durch entfernte Folgen geleitet wird. Was für Böses ist nicht schon der Sinnlichkeit angedichtet worden, in Fällen wo sie sehr unschuldig ist!

Aber warum haben diese Menschen ein schlechtes Gedächtniss neben dem vortrefflichen? Ein schlechtes für den Zusammenhang, ein gutes für Einzelnheiten? Warum selbst da noch, wo ihr Nachdenken schon in den Zusammenhang eingedrungen war, ein schlechtes Gedächtniss? — Eine vorläufige Antwort ist leicht. Sie *schienen* in den Zusammenhang einzudringen, weil sie die äussersten Enden der Gedankenfäden zusammenknüpfen konnten; aber das Frühere war ihnen entfallen und das Spätere noch nicht vorausgesehen, als sie einem bündigen Unterricht für den Augenblick folgten. Ihr Geist erzeugte also auch keinen Zusammenhang; sondern man führte sie über schmale Brücken, auf denen sie in jedem Moment gerade nur die Punkte sahen, die sie nun eben betreten sollten.

Eben so wenig, als man bei diesen Naturen die Sinnlichkeit oder das Gedächtniss anzuklagen hat, liegt bei ihnen die Wurzel des Uebels im Willen. Sie gleichen keinesweges jenen verneinenden Geistern, die wir oben als behaftet mit dem cholerischen Temperament bezeichneten; sie sind zu windig dazu. Dennoch nehmen sie im Jünglingsalter gern etwas Stachlichtes an, was zwischen Eitelkeit und Rechthaberei schwebt, indem sie, falls es ihnen einmal gelingt, einen Gedanken festzuhalten und eine längere Folgenreihe daran zu knüpfen, hierauf im Gefühl ihrer gewöhnlichen Schwäche einen besondern Werth legen, so gern sie übrigens dem Wahne nachhängen, sie könnten das strenge Denken und das genaue Wissen füglich Andern überlassen, da *sie* es ja nicht nöthig hätten!

20.

Kehren wir nun zurück zu den Begriffen der Wölbung und Zuspitzung! Die Wölbung soll eigentlich so gross sein, dass sie alle diejenigen Vorstellungen umfasst, welche irgend einen Grad von Freiheit, irgend einen *freien Raum* (wie ich es früher nannte,) durch das gegebene Neue erlangten. Das obige Beispiel (17) mag dies erläutern. Sie wissen, dass ich auf der Tonlinie die Distanz der Octave als diejenige betrachte, welche durchlaufen werden muss, bevor man zu dem Punkte des vollen Gegensatzes* gelangt. Dies vorausgesetzt, so sollte, wann der Ton *c* vernommen wird, Alles, was von Tonvorstellungen innerhalb der obern und der untern Octave jemals war gehört worden, in Aufregung versetzt werden. Die *Basis des Gewölbes* müsste also nicht weniger als zwei Octaven umfassen. Es ist aber gewiss, dass bei weitem der grösste Theil dieses Gewölbes, wofern die Wahrnehmung des eben jetzt erklingenden Tons *c* nur die geringste Dauer gewinnt, sehr schnell wieder niedergedrückt wird, wegen des Gegensatzes zwischen *c* und den übrigen Tönen. Dies Niederdrücken gehört schon der Zuspitzung an; welche jedoch eine merkliche Zeit verbrauchen wird, um sich zu vollenden. Versucht Jemand, den eben gehörten Ton *c* nachzusingen, und singt er falsch, während er glaubt, den Ton richtig zu treffen, so hat sich bei ihm die Zuspitzung sicher nicht vollendet.

Ohne uns nun um das Beispiel weiter zu bekümmern, bemerken wir hier zwei Begriffe von sehr allgemeinem Gebrauche, nämlich ausser jenem von der Basis des Gewölbes noch den von der Zeit, deren die Zuspitzung bedarf, um einen bestimmten Grad von Genauigkeit zu erlangen.

Ferner nehmen wir hinzu, dass, wenn eine gegebene Wahrnehmung nicht einfach ist, alsdann auch die von ihr veranlasste Wölbung mannigfaltig sein, — und dass, wenn viele Wahrnehmungen einander schneller folgen, als die zugehörigen Zuspitzungen geschehen können, alsdann auch der hieraus entspringende Process sich sehr verwickeln muss.

Es ist der Mühe werth, hier der Sprache und des Verstehens derselben zu gedenken. Jedes Wort (ja eigentlich jeder Buchstabe eines jeden Wortes) bewirkt die ihm angehörige Wölbung und Zuspitzung; das Verstehen eines ganzen Satzes geht von allen diesen Punkten aus, und ist das Gesammtresultat, welches dadurch erst möglich wird.

Um nun den vorigen bildlichen Ausdruck beibehalten zu können, müssen wir in Gedanken gar viele Gewölbe in einander hinein-

* *Psychologie* I, § 41. [*W.* V, S. 327; ferner VII, S. 9 u. 216 f.]

zeichnen, die in beständiger Bewegung des Steigens und Sinkens begriffen sind, bis das vollste Verstehen zu Stande kommt.

Wer wird sich wundern, dass ein solcher Process leicht verletzlich ist? Gesetzt, wir sprächen ganz fehlerfrei, so würde dennoch schwerlich einer unsrer Zuhörer uns ganz genau verstehen. Es zeigen sich aber jetzt drei Quellen möglicher Fehler:

1) in dem Grunde selbst, aus welchem die Wölbung aufsteigen soll, 2) in der Verhinderung der Wölbung, und 3) in der Unterbrechung der Zuspitzung.

Die beiden letzten Fehler können von dem physiologisch zu erklärenden Hindernisse abhängen, mag es nun anhaltend oder abwechselnd eintreten; der erste Fehler aber, — wenn die Vorstellungen, die sich erheben sollten, selbst nicht die rechte Construction haben, weist zunächst auf die Psychologie zurück; auch muss er von älterem Datum sein, indem der Grund und Boden, welchen die Gesammtheit der vorhandenen Vorstellungen bildet, ohne Zweifel früher da war, als zur Reproduction Gelegenheit eintrat.

Sie sehn nun schon, mein theurer Freund, dass ich Sie bald einladen werde, mit mir in der Betrachtung mehr in die Tiefe zu gehn, da ich jetzt nicht bloss die Reproduction selbst, indem sie geschieht, sondern auch die Construction dessen in Frage bringe, was schon da sein muss, ehe es zum wirklichen Reproduciren kommt.

Vergessen darf ich aber nicht, dass eine Bemerkung über die Form, welche das zu Reproducirende annehmen konnte, ganz in der Nähe liegt. War ein Hinderniss von abwechselnder Art, welches Pausen in seiner Wirksamkeit macht, im Organismus von der Geburt an begründet: so konnte selbst die Reihenbildung der Vorstellungen, die wir nun bald in Betracht ziehen müssen, nicht umhin, unter einem solchen Einflusse zu leiden. Durchgehends mussten die Gedankenfäden kurz ausfallen, wenn sie häufig abgeschnitten wurden. Hatten sie in jenen Pausen sich gebildet, so kam das wieder eintretende Hinderniss des Vorstellens gleichsam wie eine Scheere, und machte ein Ende, wo der Sache nach das Ende noch nicht eintreten sollte. Die Gedanken mussten dann ausfallen, wie eine falsch interpungirte Schrift. So fallen sie ja bei zerstreuten Zuhörern allemal aus. Gleicht nun auch die Erfahrung und der Unterricht manchmal einem Buche, welches gestattet, dass man die Lesung wiederhole, so ist dies doch nicht immer der Fall; auch wird das nöthigste Wiederholen oft versäumt. Im allgemeinen also werden wir einen Unterschied antreffen zwischen Menschen, deren Gedankenreihen kurz, und andern, bei denen sie länger sind. Wo nun aus kurzen Reihen etwas kann zusammengesetzt werden, da können jene etwas leisten; aber wo lange Reihen durch die Natur des Gegenstandes gefordert werden, da werden sie zurückbleiben und ihre Unfähigkeit verrathen. Sollten Sie zufällig hiebei schon an griechische und lateinische Autoren denken, und an deren theils

innerlich verwickelte, theils durch allerlei Bindungsmittel an einander hängende Perioden, — oder auch an den Zusammenhang mathematischer Demonstrationen, oder an historischen Pragmatismus: so würde mir eine solche Nebenbetrachtung gar nicht ungelegen scheinen, wiewohl ich sie jetzt nicht verfolgen kann.[32]

---

[32] Zu den Erörterungen über die unmittelbare Reproduction (14—20) ist die folgende Notiz *W.* VII, S. 629 zu vergleichen. „Bei der unmittelbaren Reproduction kann der freie Raum beengt sein. Aber besonders ist die neue Anschauung, sofern sie den freien Raum bewirken soll, hier nur Zusatz zu der schon vorhandenen physiologischen Hemmung und vielleicht nur Tropfen im Ocean. Dann wird die ganze Veränderung, die sie bewirkt, geringer. (Soll umgekehrt der freie Raum so *weit* als möglich werden, so muss er gleichsam Breite haben, d. h. vielen Vorstellungen muss zugleich freier Raum gegeben werden, damit sie zugleich steigen.)

„War nun die physiologische Hemmung selbst in einiger Spannung gegen die vorhandenen Vorstellungen, so würde, indem diese zurückweichen, die Hemmung vorschreiten, d. h. die erste Wirkung der neuen Auffassung ist *Verdüsterung;* das Neue setzt in Verwirrung, es betäubt, und dazu *braucht* es gar nicht der Qualität nach neu zu sein, sondern selbst das sonst schon Bekannte, jetzt nur neu Gegebene übt diese betäubende Wirkung. Das ist *Unbesinnlichkeit,* wie bei Alten und bei Kindern, die selbst in ihrem Kreise nicht lebhaft sind. Solche Schwäche macht den Unterricht ohne Zweifel selbst da schwer, wo er an Bekanntes anzuknüpfen gedenkt; es vereitelt die Wirkung selbst der richtigsten Methoden.

„Der Eindruck des Neugegebenen muss also erst anwachsen (durch Fortdauer oder Wiederholung), damit diese fremde Hemmung bei dem Nicht-Blödsinnigen überwunden werde. Alsdann beginnt die Reproduction in dem jetzt geschafften freien Raum. Sie fängt also später an. Ueberdies aber hat das Neugegebene fortdauernd eine grössere Hemmungssumme zu überwinden; der freie Raum wird also nicht gehörig zunehmen.

„Es wird von den vorhandenen Vorstellungen *weniger gehemmt* werden, als geschehen sollte. Die auf die mechanische Schwelle fallen sollten, werden schwerlich dahin gelangen. Denn die hemmende Kraft verzehrt sich grossentheils gegen die fremde Hemmung. Daher keine wahre Vertiefung, sondern Verunreinigung des Neuen durch alte Nachklänge, durch die eben gegenwärtige Stimmung oder Verstimmung. Ein habituelles trübes Element kann damit zusammenhängen. Natürlich ist dies Alles noch schlimmer, wenn das Neugegebene nichts Früheres zu reproduciren findet.

„Guter Unterricht kämpft bei schlechten Köpfen Anfangs mit der physiologischen Hemmung. Nun wird diese zwar bis auf einen gewissen Punkt zurückgedrängt, aber gleichsam auf der mechanischen Schwelle [Anm. 26] gespannt bleibt sie stehen. Unterdessen will der Lehrer fortfahren; der Beginn des Unterrichts hat gewisse Reproductionen mühsam hervorgerufen; diese werden, wenn der Lehrer weiter geht, entweder wieder sinken, oder sie streben, sich nach ihrer *alten* Art in Reihen zu entwickeln und machen dadurch den Fortgang unmöglich. Das ist *Steifheit,* nicht Blödsinn. —

„Guter Unterricht beim guten Kopfe setzt sich in der Lehrstunde leicht in Besitz der passenden Vorstellungen des Zöglings, indem die Reproductionen nach dem Cubus der Zeit höchst *zahlreich* geschehen, wenn der Unterricht reichhaltig ist; besonders soll er im Anfang der Stunde, und so auch im Anfang jedes längeren Vortrages *soweit* reichhaltig sein, als nöthig, um eine zusammenhängende und hierdurch *haltbare, dauernde* Vorstellungsmasse zu gründen, die er später mehr innerlich, also vielfach wiederkehrend, bearbeiten könne. —

„Gute Köpfe sind in ihrer Beweglichkeit (der Nachgiebigkeit für das

21.

Wenn Sie sich von mir liessen spazieren führen, so würden Sie schon erlauben, einmal seitwärts, bloss einer interessanten Aussicht wegen, vom rechten Pfade abgelenkt zu werden. Auch jetzt bitte ich um einen Gang zur Seite, einer psychologischen Aussicht zu Gefallen, die ja wohl irgend einmal, wie ohne Ausnahme alles Psychologische, auch eine Bedeutung für Pädagogik wird zu erkennen geben, wenn ich schon für jetzt eine solche nicht darzuthun wüsste.

Wölbung und Zuspitzung haben wir bis jetzt immer als einen zusammenhängenden Process betrachtet; und doch sind nicht bloss die Begriffe gerade entgegengesetzt, sondern wir wissen auch, dass eins nach dem andern geschehen muss. Sollten sich denn diese Zwillinge nicht trennen lassen? Vielmehr, die Möglichkeit liegt klar vor Augen.

Sähen Sie irgendwo plötzlich einen Lichtschein, einen Blitz entstehn und schwinden, was würde sich in Ihnen ereignen? Wölbung! Sähen Sie ihn noch einmal, gerade so, und an derselben Stelle, was würde erfolgen? Zuspitzung!

Belieben Sie nur zu erwägen, dass selbst eine völlig momentane Empfindung, falls es wirklich dergleichen gäbe, (was niemals kann nachgewiesen werden,) keinesweges einen solchen Effect haben würde, der lediglich auf den Augenblick des Empfindens beschränkt wäre. Betrachten wir noch einmal jene Vorstellung *H*, von welcher ein Theil *y* hervortritt (14). Zu diesem Hervortreten gehört allemal Zeit, *wenn* auch wirklich die Hemmung durch *a* und *b plötzlich* verschwinden *könnte;* aber auch *das* kann nicht sein, denn die Hemmungssumme, (zwischen *a* und *b* einerseits und *c* andererseits,) sinkt nur allmählich, wenn schon *c* eine momentane Empfindung wäre oder dafür gelten könnte. So gerade nun, wie *y* allmählich wächst, erheben sich auch die Nebenvorstellungen, deren Erwachen dasjenige ausmacht, was wir die Wölbung nennen. Und der zunächst liegende Unterschied, zwischen der jetzigen und der früheren Voraussetzung, zeigt sich darin, dass die Wölbung frei bleibt von dem, worauf sonst die Zuspitzung beruht; so lange nämlich, bis dieselbe Empfindung zum zweitenmale eintritt. Denn alsdann erst beginnt die Hemmung der Nebenvorstellungen durch die Empfindung, der sie nicht völlig gleichartig sind. Dagegen würde die früher betrachtete, fortdauernde Empfindung schon während ihrer ganzen Dauer zuspitzend gewirkt haben (17).

Neue) sehr zu unterscheiden von der französischen Leichtfertigkeit, die nicht verträgt, dass man etwas erschöpfe. Da weicht zwar augenblicklich der Widerstand von innen; aber er kehrt bald zurück in Form eigener Einfälle, die sich nun nicht länger durch *Einerlei* zurückhalten lassen."

Aber Sie, mein trefflicher Kenner der Aesthetik! sollten Sie nun wohl schon errathen, zu welcher Untersuchung ich Sie hiemit einlade? Zwar nicht zu einer ästhetischen; denn in der Beurtheilung des Schönen und Hässlichen verändert sich nicht das Geringste, man möge nun die Möglichkeit solches Urtheils psychologisch einsehen oder nicht. Aber interessant möchte es Ihnen doch sein, wenn ich etwa im Stande wäre, Ihnen das Räthsel der Auffassung des *Zeitmaasses* zu lösen, welches in der Poesie wie in der Musik so höchst wichtig ist!

Sehen wir einmal nach, ob wir, — ich will noch nicht sagen, die Lösung, — aber doch eine Vorkenntniss zu dieser Lösung gewonnen haben? Denken Sie sich inzwischen andre Beispiele, als das vorige vom Lichtschein, was ich nur deshalb wählte, damit die nachfolgenden bequemeren Beispiele nicht einsam stehen, und den Gesichtskreis nicht auf eine nachtheilige Weise beschränken möchten.

Die Glocke schlägt. Oder: Sie hören die Tropfen fallen von einer Dachrinne. Oder: Sie trommeln tactmässig auf dem Tische; oder was sonst Ihnen beliebt, um eine Reihe von Empfindungen zu haben, welche gleichartig sich nach gleichen Pausen wiederholen.

Hier fällt Ihnen nun gewiss das ein, was in der Metrik und Musik durch die Worte *Hebung* und *Senkung* (Arsis und Thesis) bezeichnet wird. Ich nehme hier Hebung für gleichbedeutend mit Wölbung, Senkung für gleichbedeutend mit Zuspitzung; und durch diese Erklärung wird nicht bloss der mögliche Missverstand der Worte vermieden, sondern auch die Sache selbst beleuchtet sein. Durch den ersten Schlag, den Sie vernehmen, wird Ihre ältere Vorstellung des nämlichen Tons sammt allen benachbarten gehoben; durch den zweiten werden die Nachbarn zurückgewiesen oder gesenkt.

Aber das Zeitmaass! wo bleibt das? — Offenbar können Sie das erst mit dem dritten Schlage vernehmen, falls dessen Zeitdistanz vom zweiten gerade dieselbe ist, wie die Zeitdistanz des zweiten vom ersten.

Also müssen wir die Betrachtung fortsetzen. Der zweite Schlag wirkte nicht bloss senkend auf die Nachbarn, sondern zuspitzend auf die Hauptvorstellung. Hatte der erste Schlag Sie dahin gebracht, dass Sie horchten, ja vielleicht sich fragten: *was höre ich?* so giebt der zweite Schlag Ihnen die Antwort, indem Sie nunmehr den Ton ganz bestimmt als diesen und keinen andern erkennen. Allein das ist nicht Alles. Die Senkung beim zweiten Schlage bezog sich nur auf die Nebenvorstellungen; was aber die Hauptvorstellung anlangt, so wirkt das zweite c gerade wie das erste c dahin, dem ältern gleichartigen H freien Raum zu schaffen; also: beim zweiten c wird der zuvor schon durchs erste gewonnene freie Raum für H plötzlich grösser, und es ist, als bekäme dadurch H einen Stoss, damit der Theil von ihm, den wir y nannten, plötzlich wachse, oder

genauer gesagt, plötzlich einen Zusatz an Geschwindigkeit des schon vorhandenen Wachsens bekomme.

Wüssten wir jetzt nur, was das eigentlich sei, was wir ein Vorstellen der Zeit nennen! Zwar der metaphysische Begriff der Zeit hülfe uns hier nichts. Sondern was wir, und mit uns jeder Soldat, der nach Commando marschirt, oder jeder Trommelschläger, welcher seine Kunst versteht, — was wir Alle uns als Pause zwischen zweien nächsten Schlägen vorstellen, indem wir den Tact wahrnehmen oder abmessen, — was dieses Vorgestellte sei, das ist's, wornach ich jetzt frage. Unbekannt wie es ist, muss es doch jedenfalls ein Quantum sein, welches *wir*, die wir in der Auffassung des Tactes geübt sind, grösser und kleiner nehmen können, um ein Adagio oder Allegro nach Belieben zu spielen. Schon zwischen dem ersten und zweiten Schlage muss dies Quantum abgeschnitten sein, damit es alsdann zwischen den zweiten und dritten eintretend anzeige, der dritte Schlag erfolge genau im rechten Moment. Aber was hier als Maassstab dient, das muss in der That ein allmähliches Geschehen in uns selbst sein, welches sich eben in dem Augenblick vollendet, wo wir den dritten Schlag fordern und als richtig eintreffend anerkennen.

Was nun auch das Material sein möge, von welchem ein grösseres oder kleineres Quantum hier zum Maassstabe wird: soviel ist klar, dass der erste Schlag das Material mit dem vorgenannten y hervorhob, der zweite es abschnitt und zugleich wiederum von vorn an hervorhob, der dritte aber es nochmals *gerade an der Stelle* abschnitt, wo es zuvor schon abgeschnitten war; welches bestimmte Abschneiden dann auch der vierte und jeder folgende gleichzeitige Schlag erneuern wird.

Dass die genauere Untersuchung dieses Materials uns in die Lehre von der Reihenbildung der Vorstellungen hineinweisen wird, sehn Sie ohne Zweifel voraus. Zwar wenn wir von der Zeit sprechen, — das heisst, im zusammenfassenden Denken, — da brauchen wir nicht länger bei dem Gedanken einer Stunde, als einer Minute uns aufzuhalten; und wiederum von der Minute sprechen wir eben so geläufig, wie von einer Secunde. Aber — möchten Sie wohl ein Orchester dirigiren, wenn ein Musikstück aufzuführen wäre, worin lediglich nur lange Noten, jede von der Dauer einer Minute, vorkämen? Wenn Sie das auch könnten, — ich für mein Theil hätte nicht Lust zuzuhören; und zwar deswegen nicht, weil ich für eine Minute zwar den Begriff, nämlich sechzig Secunden, habe, hingegen mein Zeitmaass, vermittelst dessen ich unmittelbar den Tact auffasse, nicht einmal sechs, vielweniger also gar sechzig Secunden erreicht, während ich mit Leichtigkeit ganze, halbe und Viertelsecunden abmesse. Im Bezirke dieser bequemen Zeitmaasse nun geschieht in uns ein wirklich successives Vorstellen, welches gerade soviel Zeit verbraucht, als es abzumessen dient; und dass für die wirkliche Succession dieses Vorstellens das Gesetz und die ganze

Möglichkeit in der Lehre von der Reihenbildung müsse gesucht werden, dies, mein Freund! brauche ich Ihnen nicht erst zu sagen. Später werde ich Sie daran ausführlich genug erinnern.

Fassen wir nun das Bisherige zusammen, um zu sehen, wie weit es uns führt! Irgend eine Reihenbildung — die wir noch nicht näher kennen — hat uns, schon längst, mit einem gewissen Material versorgt, von welchem der erste Schlag, indem er den Theil y von H reproducirt, ein unbestimmtes Quantum successiv hervorhebt. Der zweite Schlag giebt dem y eine plötzliche Beschleunigung; hiemit wird jenes Quantum, genau so gross, wie es bis zu dem Momente des zweiten Schlages angewachsen war, plötzlich mehr hervorgehoben, indem das beschleunigte y es mit sich hebt. Dadurch gerade wird nun dieses Quantum abgeschnitten, und losgetrennt von dem folgenden Theile des Materials, welcher eben im Begriff war, hervorzutreten, und auf welchen jetzt eine solche Hemmung wirkt, wie jene, die wir als den Grund der Zuspitzung kennen.

Doch hier muss ich mich deutlicher machen. Unterscheiden Sie:

1) von dem Material, was als Zwischenzeit, als Pause vorgestellt wird, die Nebenvorstellungen, welche in der Senkung eine Hemmung erleiden;
2) von der Reproduction des y die Reproduction des ersten c durch das zweite c; und überhaupt diejenige der sämmtlichen vorhergehenden c durch das nun folgende c.

Nämlich jenes, als Zwischenzeit vorgestellte Material darf gerade in sofern, als die Zeit gemessen wird, keine Senkung erfahren; denn das hiesse soviel als: die Vorstellung des Maassstabes wird gehemmt; gerade gegen den Sinn unserer Betrachtung. Es ist aber auch, wenn Sie zurückblicken, nicht schwer, den Unterschied zu fassen. Was waren das für Nebenvorstellungen, welche sollten gesenkt werden? Die Nachbarn; die Sie in unserm obigen Beispiele (20) fanden, wenn Sie von c eine Octave aufwärts und abwärts durchliefen. Aber jenes Material, was sich für uns in die Vorstellung einer Pause, einer leeren Zeit verwandelt, kann unmöglich etwas so Bestimmtes sein; sonst liesse sich eben dadurch bestimmen, was das sei, das wir in die Zeitdistanz hineinschieben, um sie damit auszufüllen und abzumessen. Aber unser Zeitmaass hat keinen Ton, so wie unser Augenmaass keine Farbe.

Ferner: beim zweiten und jedem folgenden Schlage geschieht zweierlei Reproduction zugleich. Erstlich: die ältere Vorstellung H, welche schon in dem Vorrath unserer Vorstellungen lag, bekommt einen neuen Anlass zur Reproduction; oder: ihr reproducirter Theil y wird grösser. Aber zweitens: auch das erste, und überhaupt jedes vorhergehende c erhebt sich beim Eintreffen des zweiten und jedes folgenden c.

Nun bemerken Sie noch, dass während y das ihm anhängende Zeitmaterial schon beim ersten Schlage anfing mit sich empor zu

heben, hiedurch Gelegenheit gegeben wurde, dass sich das erste *c* mit diesem Material verbinden, verschmelzen, compliciren kann; nämlich gerade mit soviel von demselben, als wieviel zwischen dem ersten und zweiten Schlage hervortreten kann. Beim zweiten Schlage nun wird vermöge der entstandenen Verbindung auch gerade das Verbundene, aber nicht Mehr, in Reproduction durch das erste *c* gesetzt. Käme also der dritte Schlag zu spät: so würde zwar diejenige Reproduction, welche von *y* ausgeht, noch mehr von dem unbestimmten Material mitbringen; aber die andre Reproduction, welche vom ersten *c* anhebt, würde nicht weiter folgen; denn sie reicht nicht weiter; und wo sie abbricht, da veranlasst sie das bekannte Gefühl von Leere, welches wir empfinden, wenn wir die Glockenschläge zählen, und während es unsrer Meinung nach schon acht Uhr sein sollte, die Glocke uns sagt, es sei erst sieben Uhr.

Es wird Ihnen nun von selbst einfallen, dass beim dritten Schlage es einen wichtigen Unterschied macht, in welchem Grade der Stärke derselbe im Verhältniss gegen den ersten und besonders gegen den zweiten erfolgt. Soll nämlich nach der Senkung, welche der zweite verursachte, eine neue Hebung eintreten, so gehört dazu ein *ictus;* aber was kann dieser wirken? — Fragen wir nur zuerst, was er wirken muss, so bietet sich aus dem Vorigen von selbst die Antwort dar: eine neue Wölbung; denn ohne diese giebt es keine Hebung. Nun lässt sich wohl denken, dass der erste Schlag zu schwach gewesen sei, um die *ganze* Wölbung, welche überhaupt möglich war, zu veranlassen, der zweite aber noch schwächer, also unfähig die Wölbung zu vergrössern; alsdann kann ein stärkerer dritter Schlag sie unstreitig, falls er nur noch mehr freien Raum schafft, vervollständigen. Wenn dagegen der dritte sammt dem zweiten Schlage beide schwach sind im Vergleich mit dem ersten, so vereinigen sich beide in der Zuspitzung, also in der Senkung. Hiebei liegt die Beziehung auf den Daktylus und dessen Unterschied vom spondäischen Metrum am Tage; desgleichen in der Musik der Unterschied, ob der dritte Schlag im Dreivierteltact der letzten Tactnote angehört, oder ob mit ihm, wie im Zweivierteltact, nun schon der folgende Tact beginnt. Allein in der Anwendung auf die Künste dürfen wir nicht die Qualität dessen, was dem Gehör dargeboten wird, vergessen. Keine Musik und keine Poesie wird uns blosse Trommelschläge, oder gar den Klang des einförmigen Tropfenfalles einer Dachrinne zu vernehmen geben; sondern es kommen Abwechselungen der Worte, der Melodie und Harmonie hinzu, welche uns an die psychologische Untersuchung über die Abnahme der Empfänglichkeit erinnern müssen.* Wenn der Musiker uns mit dem Eintritte des neuen Tactes auch eine neue Harmonie, oder nur einen Fortschritt der Melodie bringt, so liegt ein Theil der nöthigen Kraft, um eine neue

* *Psychologie* I, § 94—99. [*W.* V, S. 454 f.]

Wölbung zu erzeugen, schon in der frischen Empfänglichkeit, die er jetzt, nachdem die vorige meist erschöpft war, in Anspruch nimmt; und solchergestalt fortfahrend bewirkt er mit geringer Beihülfe des *ictus* den Wechsel zwischen Hebung und Senkung, dessen die Kunst bedarf. Noch Mancherlei wird sich Ihnen hiebei von selbst aufdringen, allein für mich ist es Zeit, diesen langen Brief und die darin enthaltene Abschweifung zu schliessen.[33]

22.

Dass eine Sache, die man nicht finden kann, sich an einem Orte finden lässt, wo man sie bisher nicht suchte, — dies gehört zwar zu den täglichen Erfahrungen. Aber die Anwendung hievon auf die Psychologie verfehlen nicht bloss diejenigen, welche, wenn sie von mathematischer Psychologie hören, sich der Affecten der Furcht und des Zorns nicht ganz erwehren können; — sondern auch mir, der ich seit so langen Jahren weiss, dass in der Mathematik die Schlüssel zur Psychologie zu suchen sind, haben sich oft die leichtesten Sachen verborgen gehalten, die ich plötzlich einmal fand, wenn mir die rechte Stunde kam, um am rechten Orte darnach zu suchen.

Noch nicht viel über ein Jahr wird verflossen sein, seitdem Sie mir Glück wünschten, dass ich nun endlich zur Untersuchung der zugleich steigenden Vorstellungen den Faden der Rechnung fand; wodurch die in meiner gedruckten Psychologie enthaltene Betrachtung der zugleich sinkenden das nöthige Seitenstück erhält. Sie bemerkten damals, dass auf den zugleich steigenden sowohl die Wirkung des Unterrichts, als die Selbstthätigkeit des Zöglings unmittelbar beruhen müsse; daher brauche ich Ihnen von der Wichtigkeit des Gegenstandes keine ausführliche Nachweisung zu geben; und nur darüber ist ein Wort nöthig, weshalb hier der Ort sei, davon zu reden.

Zuvörderst nun war schon die Wölbung, die uns bisher beschäftigte, ein gemeinsames Steigen; und wenn Sie jetzt von der Veranlassung dieses Steigens, nämlich der Reproduction des H durch das gleichartige c, abstrahiren wollen, so sind Sie schon bei dem Begriffe des Problems, mit welchem ich Sie nun beschäftigen muss; daher ich nur noch zu bemerken habe, dass die Grösse des Hemmungsgrades, welche bei der Wölbung als sehr wesentlich in Betracht kommt, (weil die Nachbarn des H es eben sind, die sich emporwölben,) in meinen sogleich zu erwähnenden Rechnungen bei

[33] Auf den Gegenstand kommt Herbart zurück in dem Aufsatze *Ueber die ursprüngliche Auffassung des Zeitmaasses, W.* VII, S. 290. Vgl. auch VII, S. 648.

Seite gesetzt wird; nicht etwa als unbedeutend an sich, sondern um vorläufig den Mechanismus des Calculs von einer lästigen Verwickelung zu befreien. Von der mathematischen Psychologie muss man nicht Alles auf einmal verlangen, sondern man soll froh sein, wenn nur überhaupt da, wo bisher weder Weg noch Steg zu sehen war, die Möglichkeit eines regelmässigen Fortschreitens sich aufthut.

Ferner müssen wir, um unsre Kenntniss der verschiedenen Anlagen zu vervollständigen, das schon oft erwähnte physiologische Hinderniss noch von einer neuen Seite betrachten, nämlich in wiefern es den Rhythmus der zugleich steigenden Vorstellungen verändert. Doch es bedarf keiner weitern Gründe zur Rechtfertigung, dass ich Ihnen eben jetzt Etwas mittheile, wovon Sie längst nähere Nachricht wünschten.

Belieben Sie nun zuvörderst den § 93 meiner Psychologie aufzuschlagen.[34] Dort finden Sie für die Voraussetzung, dass zwei Vorstellungen a und b zugleich steigen, den ersten Grundgedanken, nämlich den, dass beide Vorstellungen zusammen steigend einen höhern Grad der Klarheit, oder einen höhern Standpunkt erreichen können, als denjenigen, auf welchen sie, aus dem ungehemmten, ursprünglichen Zustande zugleich sinkend, einander herabzudrücken genöthigt sind. Die Ursache hievon wird Ihnen ohnehin erinnerlich sein, nämlich dass die Hemmungssumme beim gemeinsamen Steigen erst allmählich entsteht, welche beim Sinken gleich Anfangs vollständig vorhanden ist. Ein Paar streitende Kräfte, die neben einander emporstreben, setzen zwar jede der andern eine Grenze, welcher sie sich nur annähern kann, ohne dieselbe zu übersteigen; und daher gelangt keine zu der vollen Wirksamkeit, die jeder einzelnen, ihrer natürlichen Stärke nach, eigen gewesen wäre. Allein gesetzt, beide Kräfte seien in voller Wirksamkeit begriffen, indem jede der andern begegnet, so thun sie einander noch beträchtlich mehr Abbruch; eben weil der Streit gleich Anfangs mit voller Gewalt beginnt. Hüten Sie sich aber, sich hier von dem gemeinen falschen Begriffe der Kraft beschleichen zu lassen! Sie wissen, dass Vorstellungen nur in sofern als Kräfte wirken, wiefern sie einander entgegengesetzt sind. Der Grad des Gegensatzes nun soll jetzt, wie vorhin gesagt, nicht beschränkt werden; bloss um die Rechnung nicht zu belästigen. Mit andern Worten, es wird *volle Hemmung* angenommen; also in dem angeführten § der Psychologie setzen Sie $m = 1$, so fällt es aus der Rechnung weg.

Durch die Buchstaben α und β ist dort das Quantum von a und b bezeichnet, welches sich im Laufe der Zeit t ins Bewusstsein emporhebt. Man soll nun durch Rechnung bestimmen, wie α und β abhängen von a, b und t. Sehr leicht war es, dieses für β, den

---

[34] *W.* V, S. 453. *Lehrbuch zur Psych.* § 21, *W.* V, S. 21.

hervorgetretenen Theil der *schwächeren* Vorstellung b, zu leisten; daher finden Sie am angeführten Orte schon die Formel

$$\beta = \frac{b}{k}\left(1 - e^{-kt}\right), \text{ wenn } k = 1 + \frac{a}{a+b}.$$

Den Sinn dieser Formel werden Sie sich erst vergegenwärtigen. Nämlich β erhebt sich Anfangs zwar mit der ihm eignen Kraft, (wie Sie beim Differentiiren der Formel sogleich übersehen;) aber seine Geschwindigkeit nimmt ab; dergestalt, dass selbst wenn zum Steigen unendliche Zeit vergönnt wäre, (wobei die Exponentialgrösse e^{-kt} völlig verschwände, die schon in kurzer Zeit sehr klein wird,) doch $\beta = \frac{b}{k}$ der äusserste Werth sein würde, welchen β erreichen könnte. Einen solchen äussersten Werth werde ich künftig die *Erhebungsgrenze* nennen; sie wird nie völlig erreicht; aber die Annäherung dahin geht schnell, falls nicht eine entgegengesetzte Bewegung eintritt.

Hätten wir nun eine ähnliche Formel auch für die *stärkere* Vorstellung a, so wüssten wir Alles, was von zwei zugleich steigenden Vorstellungen zu fragen ist. Dabei wird Ihnen wohl einfallen, dass beim Sinken zweier Vorstellungen der Process sehr einfach, hingegen wo deren drei zugleich sinken, die Sache weit verwickelter ist, indem hier gar leicht die schwächste von dreien auf die *Schwelle* des Bewusstseins kann geworfen werden; und zwar auf die *statische* Schwelle, welches soviel heisst als: sie verschwindet nicht bloss völlig aus dem Bewusstsein, sondern auch: sie schläft so fest, dass sie auf das, was nun noch ferner im Bewusstsein vorgeht, gar keinen Einfluss hat. Wie aber (werden Sie fragen), wenn drei Vorstellungen von verschiedener Stärke zugleich *steigen?* Alsdann wirken sie ja einander weit minder entgegen, als beim Sinken! Also werden wohl auch ihrer drei, deren eine von den beiden andern beim gemeinschaftlichen Sinken auf die Schwelle getrieben war, dann zusammen bestehen können, wann alle drei zugleich von der Schwelle sich erheben? welches natürlich voraussetzt, dass zuvor aus irgend einem Grunde *alle drei* waren völlig gehemmt worden.

Bei einiger Ueberlegung lässt sich ungefähr errathen, was die Rechnung lehren wird. Nämlich es können zwar drei Vorstellungen zusammen steigen, auch wenn die schwächste neben den beiden andern sehr geringe Kraft besitzt. Allein bald kommt ein Zeitpunkt, wo sie zurückgetrieben wird, während die andern fortfahren zu steigen. Und nun giebt es verschiedene Fälle. Entweder die dritte, wieder im Sinken begriffene, würde selbst in unendlicher Zeit nicht ganz zurückgetrieben werden. Oder, dies könnte geschehen, würde aber unendliche Zeit brauchen, und geschieht deshalb nicht. Oder endlich, es geschieht wirklich, und zwar in kurzer Zeit.

Diese Vorerinnerungen können genügen. Von der Sache selbst

wird Ihnen ein kurzer mathematischer Aufsatz Bericht erstatten, den ich zu lesen bitte, sobald Sie Musse und Laune haben...[35]

23.

Nicht länger als nöthig, mein theurer Freund, sollen Sie durch Rechnungen aufgehalten werden. Sie selbst haben ohne Zweifel schon hinzugedacht, dass von vier, fünf oder mehreren Vorstellungen etwas Aehnliches gelten müsse, wie von dreien. Alle können zugleich steigen; allein die Zeit des Steigens wird sich für die meisten schwächeren so sehr verkürzen, dass nichts Merkliches davon übrig bleibt. Andrerseits wird der Druck, welchen die Vorstellungen gegen einander ausüben, gar sehr vermindert werden, sobald die Hemmungsgrade kleiner sind..... Was aber die Verbindung, Complication oder Verschmelzung der Vorstellungen darin abändern möge, das zu betrachten müssen wir uns noch vorbehalten; während wir längst wissen, dass alle die Bilder von Gegenständen, die man im gemeinen Leben Vorstellungen nennt, ausserordentlich mannigfaltig zusammengesetzt sind. Lassen wir das für jetzt; und sein Sie nun so gefällig, mir zu dem was zunächst liegt, mit Ihrer Aufmerksamkeit zu folgen.

Was wird wohl geschehen, wenn jenes aus physiologischen Gründen zu erklärende Hinderniss, von dem wir so oft schon geredet haben, sich in den eben beschriebenen Process einmischt?...

Sie erinnern sich, dass wir diese fremde, feindliche Kraft als nachgiebig auch von ihrer Seite gegen den Druck des Vorstellens, aber eben hiedurch einer Anspannung zu stärkerem Gegenwirken fähig, uns denken müssen. Anfangs werden ihr ohne Zweifel die schwächsten der steigenden Vorstellungen am meisten nachgeben. Also zuerst verliert c, dann b, endlich a in merklichem Grade. Hiedurch versetzt sich die fremde Kraft in Spannung gegen a, von welchem sie am meisten leidet. Aber dadurch gewinnt bald c freien Raum; indem nun diejenigen Energien, von welchen es gedrückt war, sich gegen einander gekehrt haben, und sich nicht eher wieder aufrichten können, als bis zwischen ihnen die Hemmungssumme gesunken ist. Wofern b der Stärke nach bedeutend hinter a zurücksteht, so hat auch dieses wenig Antheil an dem Zurückdrängen des Hindernisses; und je minder es im Streite wider dasselbe befangen ist, um desto eher kann und wird es bald nach c den entstandenen freien Raum benutzen. So treten c und b wieder hervor; aber das Gleichgewicht ist damit nicht hergestellt, sondern die stärkeren

[35] Von dem Wiederabdruck der mathematischen Beilage, so wie der sich unmittelbar darauf beziehenden Stellen ist hier, wie unten in 26, 27 und 31 Abstand genommen.

Kräfte müssen aufs Neue ihren Vorrang gelten machen, — meistens aber wird nun schon der Zustand des Nervensystems selbst in eine Schwankung gerathen sein, welche nach Art der Affecten fortwirkt. Ohne uns jedoch hierauf einzulassen, wollen wir nur bemerken, wie das Aufsteigen der Vorstellungen, welches sich einer durch die obigen Gleichungen bestimmten Grenze nähern sollte, statt dessen in einen Wechsel hineingeräth, wobei bald die eine bald die andere Vorstellung sinkt und steigt.

Also: gleichförmig anhaltende Klarheit der stärksten Vorstellungen können wir da nicht erwarten, wo das Steigen derselben mit dem fremden Hindernisse zu kämpfen hat. Und umgekehrt, wo wir statt einer stetigen Besonnenheit einen unruhigen Wechsel, und besonders ein Anschwellen der schwächern und deshalb unhaltbaren und flüchtigen Gedanken häufig wahrnehmen: da werden wir gerade in dieser Succession dessen, was sich bleibend feststellen sollte, das Zeichen eines Hindernisses erkennen, was in der organischen Anlage des Nervensystems seinen Grund hat; — einen Grund, mit welchem vielmehr die physische, als die intellectuale Erziehung zu kämpfen hat, falls überhaupt derselbe sich überwinden lässt.

Wenn nun die physische Erziehung das geleistet hat, was sie konnte, — wenn der Knabe munter spielt, gut verdaut, gehörig wächst, und dennoch die stetige Besonnenheit fehlt: werden wir nun gar nichts weiter zu thun haben? Werden wir uns begnügen, die Sprache der Mütter zu führen, welche über Leichtsinn klagen? Eine alte, sehr allgemeine Klage, die wohl selbst da vernommen wird, wo man eher über Tiefsinn klagen sollte!

Gleich zunächst wird Ihnen auffallen, dass ich hier gar nicht etwa besonders schlechte Köpfe beschrieben habe. Von zugleich steigenden Vorstellungen war die Rede. Wiefern dadurch Jemand charakterisirt werden kann, in sofern ist er wenigstens ein selbstthätiger Kopf; und das bleibt er noch, wenn auch statt ruhigen Gleichgewichts entgegengesetzter Vorstellungen vielmehr ein Wechsel der entgegengesetzten vorherrscht. Mit solchen Köpfen lässt sich immer noch arbeiten, wenn man gleich das Uebel, woher ihre Beschränkung rührt, nicht heben kann. Es kommt nur darauf an, zu erforschen, was und wieviel sich unter vorhandenen beschränkenden Umständen noch thun lässt; — die erste Bedingung aber hievon ist, dass man das Uebel richtig erkenne und von andern, die etwa äusserlichähnlich sein mögen, gehörig unterscheide.

Schon früher haben wir von sogenannten guten Köpfen gesprochen, die gleichwohl stark beschränkt sind (19). Vergleichen wir einmal jene dort mit diesen hier! Jene standen den steifen Köpfen nahe, ungeachtet eines Scheins von Gewandtheit. Wir sahen die Steifheit begründet im Mangel der Wölbung, also in der Nacktheit, womit bei der Reproduction älterer Vorstellungen durch Erfahrung und Umgang gerade immer nur *das* hervortritt, woran eben

direct erinnert wird, ohne die natürliche Umgebung des Naheliegenden, was dem bessern Kopfe zugleich, wenn auch dunkel, vorzuschweben pflegt. Solche Steifheit nun (bemerkten wir) sei oftmals dergestalt vorhanden, dass sie Pausen mache, und dass in glücklichen Augenblicken Vieles richtig gefasst werden könne, woran jedoch der Zusammenhang fehle, so dass nur ein kraftloses Resultat hervorgehe; daher ein Schein von Gewandtheit, hinter welchem sich die geistige Armuth verberge, die nach vielem Lehren und Lernen endlich als trauriges Resultat hervortreten müsse.

Wo liegt nun der Unterschied zwischen dort und hier? — Zuvörderst, die Vorstellungen, von welchen wir reden, sind dort ganz andre, als hier. Dort nämlich war eine Reproduction vorausgesetzt, während unsre Formeln in der Beilage sich gar nicht auf irgend eine Reproduction durch neues Wahrnehmen, sondern vielmehr auf solche Vorstellungen beziehen, wie sie jeden Morgen beim Erwachen von selbst emporsteigen, ohne dazu irgend eines vorgängigen Hörens und Sehens zu bedürfen.[36] Dort dachten wir an Schwierigkeiten, welche der Lehrer beim Unterrichte findet, wenn er das Alte weckt, um Neues daran zu knüpfen. Hier im Gegentheil versetzen wir uns ins Anschaun der geistigen Selbstthätigkeit, — wir denken, wenn Sie wollen, uns den Menschen als sinnend oder träumend, vielleicht aber auch als handelnd, nach eignen Gedanken; hiebei aber vermissen wir die Besonnenheit, welche sich gleich bleiben sollte, und finden dagegen einen Wechsel von Einfällen, die, wofern sie handelnd hervortreten, planlose Versuche sein werden. Und was das Hinderniss anlangt, aus welchem beiderlei Uebel entspringt, so ist es dort als abwechselnd eingreifend, hier aber als fortwährend betrachtet worden.

Noch mehr! Im vorigen Falle war es die Wölbung, welche verdorben wurde, also waren es die zunächstliegenden Vorstellungen, deren Gesammterhebung misslang. Hier aber sprechen wir von entgegengesetzten, ja möglichst stark entgegengesetzten Vorstellungen, deren gleichzeitiges Steigen nicht etwa, wie dort, geradezu verhindert, sondern in eine successive Bewegung, in ein Schwanken versetzt wird.

Sollten aber wohl beiderlei Fehler zugleich vorkommen können? Jeder Mensch, der nicht völlig zu den Stumpfsinnigen gehört, hat einen gewissen, wenn auch nur engen, Kreis von Vorstellungen, in denen er selbstthätig ist. Findet sich nun in seinem Nervensystem ein Hinderniss, welches bei Reproductionen die Wölbung verkümmert, so wird auch viel eher dieses nämliche Hinderniss beim eignen Denken und Handeln das ruhige Ueberschauen des Entgegengesetzten,

---

[36] W. VII, S. 651. „Zugleichsteigende Vorstellungen sind verschieden in verschiedenen *Altern*. Beim Kinde nur wiederkehrende Gesammteindrücke mit knabenhaften Urtheilen. Beim Jünglinge Pläne und Vorsätze. Beim reifen Jünglinge zum Theil isolirte Begriffe und Maximen.“

welches zusammengefasst werden sollte, sehr erschweren, wo nicht unmöglich machen. Aber die steifen Köpfe, unschlüssig wie sie manchmal sind, werden doch eine Art von Vortheil vor jenen gewandten haben. Wer gleichförmig beschränkt ist, der gelangt in seinem engen Kreise allmählich zur Stetigkeit; er versucht nicht leicht mehr, was über seine Kräfte geht; er giebt es auf, zusammenzufassen, was er nicht zusammenhalten kann. Wo aber das Hinderniss oft nachlässt, oft ganz aussetzt, da fühlt sich das Individuum manchmal dem wirklich guten Kopfe ähnlich; es beschliesst und unternimmt, was nur ein solcher würde ausführen können, woraus denn Verwickelungen der unangenehmsten Art entstehen.

24.

Auf den Leichtsinn kamen wir vorhin, auf denjenigen Fehler, welcher vor andern häufig der Jugend pflegt vorgeworfen zu werden. Wie erkennt man den Leichtsinn? In die Bewegung der Vorstellungen pflegen die gewöhnlichen Erzieher nicht eben tief hineinzuschauen; aber aus Reden oder überhaupt aus Handlungen (wozu ja die Reden auch gehören) schliessen sie auf Leichtsinn.

Uns brachte umgekehrt die Betrachtung schwankender Vorstellungen auf den Gedanken an das nicht bloss innere geistige, sondern auch äussere körperliche Handeln. Und dadurch wird sich die vorige Betrachtung in der That sehr erweitern. Die Jugend kennt noch wenig Zurückhaltung; das jüngere Kind besonders spricht, was ihm einfällt, und greift nach Allem, was es erreichen kann. Wo nun Gelegenheit ist, den innern Wechsel der Vorstellungen äusserlich handelnd zu verkörpern, da zieht sich im allgemeinen der geistige Process in die Länge, so dass man ihn wie durch ein Vergrösserungsglas erblicken kann. Denn die Aussendinge setzen mehr oder weniger Widerstand in den Weg; und während das Anschauen die vorhandene Vorstellung verstärkt, verzögert sich im Handeln der Fortschritt, welchen der psychische Mechanismus zu machen im Begriff stand.

Daher lässt sich die Jugend im Handeln hierhin und dorthin ziehen; und dies um desto mehr, je weniger von ruhiger Besonnenheit vorhanden ist, und je gewisser vollends in der Gesellschaft vieler Kinder die Unruhe des einen sich den andern mittheilt.

Sind denn aber alle Kinder unbesonnen? Gerade im Gegentheil, man findet deren, wiewohl selten, die frühzeitig schon in dem engen Kreise ihres Wissens und Könnens sehr auffallend planmässig handeln. Diese waren also im Stande, das Mannigfaltige zusammenzuhalten, ohne dass die Gegensätze der einzelnen Vorstellungen einen unruhigen Wechsel der Gedanken zur Folge gehabt hätten.

Das ist die Probe davon, dass nicht in dem reinen psychischen Mechanismus die Phänomene des Leichtsinns begründet sind. Sonst würden ohne Zweifel die Vorstellungen, welche einer gewissen Sphäre des Handelns entsprechen, in allen Köpfen das gleiche Spiel treiben; und so möchte man fragen, wer denn am Ende planmässig handeln solle? — Doch von den Vorzügen des reiferen Alters ist hier noch nicht die Rede. Aber wie nur wenige Menschen schön, und vielleicht nur wenige vollkommen gesund geboren werden, so wird auch nur wenigen gegönnt, einen ganz freien psychischen Mechanismus in sich walten zu lassen. Wenn vollends diese Freiheit des Mechanismus von natürlicher Hemmung verwechselt wird mit erworbener Freiheit des sittlichen Wollens: — was wird dann aus der Pädagogik?

Vielleicht werden Sie mir antworten: in diesem Punkte sei der Irrthum unschädlich. Denn am Ende müsse doch die Freiheit der sittlichen Entschliessung aufgeboten[37] werden gegen das Handeln aus Leichtsinn; wenn also der Erzieher den Leichtsinn gleich einer Unsittlichkeit tadele, so sei daran nicht viel verloren; es komme nur darauf an, die moralische Achtsamkeit und Selbstbeherrschung zu stärken. — Ohne hier im allgemeinen zu widersprechen, (denn es ist etwas Wahres daran,) frage ich zweierlei. Erstlich: wird der Erzieher mit solchem Tadel durchdringen, und muss er nicht oftmals fürchten, durch vergeblich angewandte Heilmittel das Uebel schlimmer zu machen? Zweitens: sind Sie überzeugt, alle Selbstbeherrschung, mithin auch die, welche nach häufigem Tadel des Leichtsinns vielleicht gewonnen wird, sei eben deshalb auch moralisch? — Letzteres werden *Sie* gewiss nicht behaupten.[38]

Doch genug für jetzt, wenn Sie meinen neulich mitgetheilten mathematischen Formeln einräumen, der Leichtsinn bestehe in einer Abweichung von dem durch jene dargestellten regelmässigen Process. Indessen will ich Ihnen nicht anmuthen, zuviel einzuräumen. Wenn wir uns zu dem allgemeinen Namen Leichtsinn ein Bild entwerfen, so tragen wir unstreitig noch eine Menge anderer Züge hinein; genug also, wenn jene Abweichung als Grundlage des Bildes mag anzusehen sein.

Gern möchte ich ein passendes Gegenstück des Leichtsinns auffinden. Versuchen Sie, ob Ihnen folgendes zusagt: die ächte ästhetische Auffassung eines grösseren Kunstwerkes.[39] Sie wissen, wie die Meisten ein Stück in Stücke zerfallen lassen; Sie bemerken leicht, dass kein Dämon dabei im Spiele ist, der etwa ein neckendes Wunder thäte; sondern dass im Kunstwerke mancherlei Entgegengesetztes liegt, welches die ächte ästhetische Auffassung zusammen-

---

[37] Bei Hartenstein: „aufgehoben".

[38] Ueber die Selbstbeherrschung *Lehrb. z. Psych.* § 228 f. *W.* V, S. 156.

[39] Ueber die ästhetische Auffassung *W.* VI, S. 88 f.; ferner I, S. 134 f. 581; II, S. 94.

hält, jedoch nur unter der Bedingung, dass sie ungestört bleibe. Von Kindern, mit denen wir die Odyssee lesen, werden wir nicht verlangen, dass sie dem Versinken ins Einzelne sich entziehen sollen; vielmehr verlangen wir Theilnahme für die einzelnen dargestellten Personen und Begebenheiten. Eben so wundern wir uns ja nicht, wenn in der schönsten Landschaft der Knabe nur eine Menge von Thürmen, Hügeln, Bäumen, Gewässern wahrnimmt. Freilich wird ein solcher Knabe schwerlich Künstler werden. Auch wird ihn unsre Pädagogik dazu nicht machen können, noch machen wollen; denn eines organischen Hindernisses kann sie nicht mächtig werden.

Fragen Sie mich, weshalb ich statt der ästhetischen nicht vielmehr die ächte speculative Auffassung genannt habe, so erwiedere ich: weil die speculative eine nothwendige Bewegung des Vorstellens in sich schliesst, wobei das Vorgestellte sich ändert; und das liegt weit ab vom Vorigen.[40]

---

[40] *Lehrb. zur Einl. in d. Phil.* § 6, 33. *W.* I, S. 48, 73; ferner *W.* II, S. 251, III, S. 11 u. s. w. — Einen zusammenfassenden Ueberblick über die von 4—24 behandelten Materien giebt § 216 der zweiten Auflage des *Lehrbuchs z. Psych.* 1834, *W.* V, S. 150: „*a*) Die von einem System zum andern fortlaufende Affection des Leibes *sollte* bei vollkommener Gesundheit, wenigstens des reifen männlichen Körpers, entweder gar nicht, oder doch höchst beschränkt vorkommen. . . .

b) Dagegen liegt in jedem menschlichen Organismus ein System möglicher Affecten prädisponirt; dergestalt, dass eine sorgfältige Erziehung das Ausbrechen dieser Affecten mehr aufschiebt als beseitigt und seine nachtheiligen Folgen vermeidet. Desshalb kann sie Niemandem die Erfahrungen, denen er entgegengeht, weil er sie sich selbst zuzieht, ganz ersparen.

c) Zu erklären, wie vielfach verschieden der physiologische Druck aus den Organen und Systemen des Leibes entspringe, ist den Physiologen anheimzustellen; aber *was* dieser Druck in den geistigen Thätigkeiten verändern könne, das muss aus der Kenntniss des psychischen Mechanismus und seiner mannigfaltig möglichen Hemmungen beurtheilt werden. Das Leichteste hievon ist Folgendes:

α) Statt der unmittelbaren Reproduction entsteht unter dem Einflusse jenes Drucks zunächst *Verdüsterung,* indem die neuen Wahrnehmungen nicht sowohl den älteren gleichartigen freien Raum schaffen, als vielmehr die schon vorhandenen Vorstellungen, welche sich mit dem Druck ins Gleichgewicht gesetzt hatten, in der Gegenwirkung schwächen; so dass nun die Wirkung des Druckes zunimmt und die älteren Vorstellungen, welche das Neue aufnahmen und sich aneignen sollten, nur kümmerlich hervortreten. Daher sehr oft ein dumpfes Erstaunen, wo lebhaftes Interesse erwartet wurde.

β) Der nämliche Druck verkümmert noch weit leichter die Wölbung, folglich auch die Zuspitzung; daher die Vorstellungen nicht scharf, wohl aber nackt hervortreten; wie bei Menschen, die nichts errathen, nichts in seiner vollen Beziehung auffassen, kein feines Gefühl haben, während sie vielleicht mechanisch fleissig lernen.

γ) Bei Manchen ist der Druck nicht stets wirksam; er kommt nur in Folge der von der geistigen Thätigkeit ausgehenden Spannung als Reaction vor. Solche Köpfe sind lebhaft und leicht fertig, aber ohne Tiefe und Zusammenhang. Denn ihre Gedanken werden jeden Augenblick zerschnitten;

Eher könnte ich die ächte empirische Auffassung, etwa des tüchtigen Geographen und Historikers anführen. Aber darin liegt Raum und Zeit, mithin Reihenbildung, und Bewegung des Vorstellens durch Reihen. Das war noch nicht unser Gegenstand, — jedoch er soll es nun werden.

25.

Dass ich Ihren Glückwunsch zu der endlich begonnenen Untersuchung über die zugleich Steigenden so ernsthaft nahm, und ihn sogar noch jetzt im Gedächtniss habe: — ob Sie wohl ein wenig lachen werden, wenn Sie das lesen? Wer weiss! Ihre Freundschaft möchte mich dagegen schwerlich schützen. Eher wohl schützt mich Ihre Sachkenntniss, Ihre Einsicht in den Ernst des Gegenstandes.

In der reinen Mathematik ist ein Lehrsatz fertig, wenn er bewiesen ist; in der angewandten, wohin die Psychologie gehört, muss man erst Proben haben, wie weit die Anwendung reicht und wohin sie führt; nirgends aber vielleicht mag es so nöthig sein, die ganze Sphäre der möglichen Fälle, welche eine Formel unter sich befasst, zu durchsuchen, als gerade in der Psychologie. Und wie sehr uns dazu die Pädagogik auffordert, das, mein Freund, wissen Sie so gut als ich. Diese kurze Erinnerung, und die daran geknüpfte Bitte um Ihre Aufmerksamkeit, zugleich aber um Ihre Nachsicht mit der bis jetzt noch unvermeidlichen Unvollkommenheit dessen, was nun folgen soll, mag immerhin die Stelle einer Anrufung der neun Musen vertreten.

Käme es zuvörderst darauf an, die Wichtigkeit des Gegenstandes mit Einem Worte zu bezeichnen: so würde ich um das Wort nicht verlegen sein; es heisst: *Gestaltung.* Dies Wort passt auf ästhetische, mathematische, logische, wie auf empirische und rein sinnliche Gestalten. Und wenn wir auch nicht von unsern Zöglingen im allgemeinen fordern dürfen, dass sie etwas Neues gestalten sollen, so müssen sie doch selbstthätig dasjenige nachbilden, was wir schon

---

sie können nur kurze Reihen bilden. Sie mögen nicht allein sein, weil es ihnen nicht gelingt einen Gedanken zu verfolgen.

δ) Wirkt ein beharrlicher Druck auf freisteigende Vorstellungen: so bringt er deren Bewegung in Unordnung, indem er mit den stärksten derselben, da sie am höchsten steigen sollten, in einen Conflict tritt, wodurch die schwächern Freiheit gewinnen, abwechselnd mit jenen ins Bewusstsein zu kommen. Unter solchen Umständen zeigen sich selbst thätige und energische Köpfe rhapsodisch in ihrem Thun; sie glänzen vielleicht, aber ihre Bildung hat Risse und Sprünge, wofern nicht sehr sorgfältig dagegen gearbeitet wurde.

ε) Sehr verschieden findet man überhaupt den Rhythmus der geistigen Bewegungen, daher Manche besser das erreichen, was schnell, Andere, was langsam gethan sein will.“

gestaltet ihnen darbieten. Wir aber sollten billig den Process des wichtigen geistigen Handelns, das wir Gestaltung nennen, vollständig psychologisch begreifen, bevor wir denselben in den Köpfen, die wir zu bilden haben, auch nur einzuleiten unternehmen.

Das einfachste Element jeder Gestaltung ist eine Reihe; denn während in einer Gestalt auf sehr mannigfaltige Weise Eins *zwischen* Anderem liegt, zeigt sich das *Zwischen* ganz einfach da, wo in einer Reihe etwas den Platz, den es einnimmt, sich bestimmen lässt durch ein vorhergehendes Glied und durch ein folgendes. Die Begriffe *Rechts, Links, Oben, Unten* sind hievon nur nähere Bestimmungen. Hierüber müsste ich Sie auf meine Psychologie verweisen, wenn Sie das nicht längst wüssten; auch können wir uns hier auf die entgegenstehenden alten Vorurtheile nicht einlassen; wir haben nicht hinter uns, sondern vorwärts zu schauen. Ob uns Andre nachkommen können, oder nicht, das ist ihre Sache, und geht uns nichts an.

Zu einer vorläufigen logischen Sonderung der Fragepunkte dient Folgendes.

1) Die Reihen unterscheiden sich schon ihrer Länge nach. Wenn die Vorstellung a verschmolzen ist mit b, und minder mit c, noch minder mit d, u. s. w., so sei p das letzte Glied, womit a, bevor es aus dem Bewusstsein verdrängt wurde, möglicherweise noch verschmelzen konnte. Diese Länge von a bis p wollen wir die *Normallänge* nennen. Alsdann zeigt sich, dass eine Reihe, welche von a bis r oder s reicht, nicht mehr durch a zusammengehalten wird, sondern durch die Verschmelzung des b, oder c, oder d, u. s. w. mit den folgenden Gliedern. Soll nun eine Reihe, welche über die Normallänge hinausgeht, im Bewusstsein reproducirt werden, so kann die Kraft dieser Reproduction nicht in a allein gesucht werden, und da wir nicht die Thorheit begehen werden, diese reproducirende Kraft im Gedächtniss oder einem andern Seelenvermögen zu suchen, so müssen wir sie in b, oder c, oder d, u. s. w. voraussetzen. Das ist nun zwar möglich, aber es verwickelt die Untersuchung. Wir betrachten zunächst die Reproduction der Reihe nur in sofern, als sie von dem ersten Gliede ausgeht; folglich beschränken wir uns auf die Normallänge; und damit der Unterschied des ersten reproducirenden Gliedes von den folgenden reproducirten uns nicht entschlüpfe, wollen wir das erste mit P, alle folgenden aber mit Π, Π', Π'', Π''', u. s. w. andeuten, welche Bezeichnung Ihnen aus der Psychologie geläufig sein wird.

2) Der Grad der Verbindung unter den Reihengliedern ist stärker oder schwächer. Wenn a im Bewusstsein schnell sank, während nach einander b, c, d, u. s. w. gegeben wurden, so mussten die Reste von a, welche mit den nachfolgenden Gliedern verschmolzen, sämmtlich kleiner ausfallen, als wenn a langsam sinkt. Die Reihe musste demnach schlechter gerathen; und kein Seelenvermögen kann

den Fehler ersetzen. Wohl aber wird dem Erzieher das alte Sprichwort: *repetitio est mater studiorum* einfallen; denn bei der Wiederholung wächst der Grad der Verbindung unter den Reihengliedern. Mit Rücksicht auf eine Zeichnung, die Sie im § 100 meiner Psychologie[41] finden, will ich die schlechter verbundenen Reihen *steil*, die besser verbundenen *flach* nennen; und die Flachheit wird hier ein Lob bezeichnen.

3) Die Reihen können gleichartig sein oder ungleichartig, und zwar sowohl in Ansehung ihres Verbindungsgrades als auch der Stärke ihrer einzelnen Glieder. Bei den ungleichartigen können entweder am Anfange, oder am Ende, oder irgendwo in der Mitte die stärkeren Glieder ihren Platz haben. Wollen Sie hiebei schon auf den Rhythmus sehen, in welchem eine Reihe (etwa poetisch oder auch musikalisch) gegeben wurde: so haben die stärkeren Glieder ihren Vorzug entweder durch Energie oder durch Dauer erlangt.

4) Oftmals gelten viele Reihen für eine. Was zehnmal wiederholt wurde, das muss, wenn es eine Reihe in sich schliesst, diese Reihe zehnfach ins Bewusstsein bringen, wobei die vorigen Verschiedenheiten stattfinden können. Wenn z. B. Ihr Zögling ein langes und schweres Wort sich einprägen soll, so werden Sie, da er es das erstemal nicht recht behält, es langsamer sprechend wiederholen. Nun ist aber das Wort eine Reihe von Vocalen und Consonanten. In Folge Ihres Sprechens bildet sich diese Reihe im Kopfe des Lehrlings anders und anders. Die daraus entspringende Reproduction, wenn er das Wort nun endlich gelernt hat, erscheint Ihnen als einfach, während sie wirklich der Complexus aller derjenigen Reproductionen ist, welche eben so vielen Auffassungen der nämlichen Reihe entsprechen.

5) Die Reproduction kann unter verschiedenen Umständen geschehen. Es begegnet uns oft, dass ein Knabe heute scheint vergessen zu haben, was er morgen, ohne es von neuem gelernt zu haben, dennoch wieder weiss. Und die Naturen unterscheiden sich gar sehr in Ansehung der Reproduction, so dass Mancher, der eine grössere Intensität seiner Vorstellungen innerlich besitzt, dennoch äusserlich schwächer scheint, als ein Anderer, dem die Reproduction leichter gelingt. Dahin gehören die Klagen, dass, wer leicht lerne, nicht lange behalte.

6) Um uns jetzt den zusammengesetzten Reihen zu nähern, wollen wir zunächst uns erinnern an Reihen, die in sich zurücklaufen, indem entweder ihr Anfangsglied sich wiederholt, oder eins der folgenden. Das kommt vor bei Allem, was als *rund* in irgend einem Sinne, oder als periodisch soll aufgefasst werden.

7) Bei ungleichartigen Reihen bilden oftmals einige hervorragende Glieder wiederum unter sich, und herausgehoben, eine Reihe.

---

[41] *W.* V, S. 485. Die Figur auch im Anhang unten S. 414.

So bei Classificationen, wo die Gattungsbegriffe unter sich coordinirt sind. Die grosse Erleichterung, welche dem Behalten durchs Classificiren zu Theil wird, beruhet hierauf.

8) Bei zusammengesetzten Reihen hat oftmals ein Glied, oder es haben mehrere Glieder eine *Seitenreihe*, d. i. eine solche, deren Verlauf den Fortschritt in der Hauptreihe nicht fördert. So in Gleichungen, wo die Coefficienten selbst Reihen bilden. Denken Sie etwa an den Hauptsatz von den algebraischen Gleichungen, und an die Zusammensetzung der Coefficienten aus den Wurzeln. Wollen Sie die Reihe verfolgen, welche zur Bildung eines Coefficienten gehört, so steht Ihr Denken so lange still bei derjenigen Potenz der unbekannten Grösse, wozu der Coefficient gehört. Dabei geschieht dem psychischen Mechanismus eine Gewalt, die unangenehm empfunden wird, und viel zu dem beiträgt, was in den Wissenschaften *schwer* und *trocken* zu heissen pflegt.

9) Es kann aber auch einerlei Glied mehrere Seitenreihen haben, die strahlenförmig von ihm ausgehn. So in der Geschichte eines grossen Staats der Moment seines Zerfallens in viele kleinere; oder die Wirksamkeit eines grossen Mannes nach verschiedenen Richtungen.

10) Die Seitenreihen können unter einander communiciren. So die Radien eines Kreises durch die Sehnen.

11) Bei Complexionen von Vorstellungen (dergleichen alle unsre Begriffe von Sinnengegenständen sind,) kann jedes Element der Complexion (jedes sinnliche Merkmal) Anfangspunkt einer Reihe (z. B. von Veränderungen) sein.

12) Es können Reihen, die einfach anfingen, weiterhin gleichsam einmünden in eine Complexion. Ein brennender Schwefelfaden, der am Ende eine Mine entzündet, kann hier als Symbol dienen.

Endlich giebt es Reihen, deren eine die Umkehrung der andern ist; wie bei allem, was als räumlich aufgefasst wird. Doch die bisherige Sonderung mag einstweilen genügen, um die grosse Mannigfaltigkeit dessen anzudeuten, worauf die Reihenbildung Einfluss hat, so dass der Lehrer, der sie nicht kennt und nicht einmal darnach fragt, nirgends recht weiss was er thut, indem er dem Zöglinge solche Reihenbildung und deren Reproduction zumuthet.[42]

---

[42] Ueber Reihenbildung ist *Lehrb. z. Psych.* § 178, *W.* V, 124 f. und die längere Notiz *W.* VII, S. 632 zu vergleichen. „Aus der Zuspitzung, wenn sie habituell, zur Fertigkeit wird, scheint die grosse Wohlthat der Reihenbildung hervorzugehen, vermöge deren sie die Gleichzeitigkeit der Entgegengesetzten verhütet und die sonst unvermeidliche Hemmungssumme beseitigt. Alle Töne auf einmal wären unerträglich; die Tonlinie hingegen, als Involution einer Reihe, belästigt uns nicht im mindesten. Sie schafft — *Freiheit der Reflexion,* welche sich auf jeden beliebigen Punkt der Reihe versetzt, alle andern aber in gehörige Entfernung stellt. Wer diese Wohlthat einmal kennt: der strebt überall nach Ordnung in den Gedanken, d. h. er *sucht* Reihenbildung.

„Ist die Reihenbildung gehemmt *gewesen,* so giebt es schwache Ver-

26.

Sie erwarten hoffentlich nicht, dass ich die im vorigen Briefe gesonderten Punkte nun einzeln abhandeln werde. Das sei ferne!

---

schmelzungen und kurze Reihen. Aus ihnen alsdann keine breite Wölbung und allzuleichte Zuspitzung. Diese Art Menschen nimmt alles positiv hin, wie man es giebt; und bleibt gleichgiltig; *klanglose Menschen.* — Starke Verschmelzung mit langen Reihen giebt dagegen zornmüthige Kritiker, denen nichts gut genug; *Urtheiler!* — wenn sie nicht im Voraus reine Uebersicht hatten. Die Reihen mögen lang sein, wenn sie aber begrenzt sind und nicht über jede Grenze hinausgehen, so wird *das* Fremde, wie *der* Fremde ein *hostis.* Es kommt dann auf die Grösse des einmal abgegrenzten Gesichtsfeldes an.

„Ist dagegen die Reihenevolution *jetzt* gehemmt, so tritt nur das Gröbste auseinander; die feineren Unterschiede verschwinden; die Dinge erscheinen wie im Nebel. So entsteht das Gerücht, welches erst weglässt und dann zusetzt. Viele Menschen lesen und lernen, wie wenn sie vom Hörensagen Unterricht empfangen hätten.

„Es liegt überhaupt viel an der Art, *wie* sich eine Reihe hebt. Verliert sie sich in allerlei Seitenreihen, so verliert man leicht, wie man sagt, den Faden; entweder durch Eingreifen in eine andere Reihe, die sich an die Stelle jener setzt; oder die Seitenreihen verwirren sich unter einander (in schwierigen Fragen), dann sinkt der Anfang, und das Nachdenken ist für diesmal am Ende. — So der Knabe, wenn er erst einige falsche Antworten gegeben hat. Es pflegt dann schwer zu sein, die Reihen auf ihren Anfang zurückzustellen. Die Hemmung und das Weiterstreben der schon verunglückt hervorgetretenen Vorstellungen ist nun einmal da; der Anfang macht keinen reinen Eindruck. Nur die echt philosophische Stimmung ruft den Anfang in seiner Reinheit wieder hervor.

„Warum kann man also die jungen Leute nicht sogleich, wenn man es wünscht, bis zur Fertigkeit in Rechnungen u. s. w. bringen? — Weil die allzuhäufige Wiederholung die Arbeit lästig macht; das ist eine halbe Antwort. Die Frage ist aber nach dem Grunde dieser Lästigkeit. Die Erschöpfung der Empfänglichkeit macht es hier allein nicht aus. Die Scheu vor Widersetzlichkeit eben so wenig. Jene passt nicht, weil sie selbst arbeiten, also reproduciren sollen; dies nicht, weil man sonst mit vernünftigem Vorstellen, mit Zureden auskommen könnte. Der Hauptgrund liegt vielmehr darin, dass man die einmal schlecht oder gut abgelaufenen Vorstellungsreihen nicht ohne grosse Unbequemlichkeit wieder auf ihren Anfangspunkt zurückführen kann. Der *nisus* der hintern Glieder, die noch getragen und gehalten werden, geht nicht rückwärts. Dies geht höchstens bei leichten Sachen oder bei Geübteren an. Diesen muthet man zu, dass sie auf den Anfangspunkt sich zurückversetzen sollen. Aber bei schwereren Sachen verdirbt es den *Geschmack* an der Wissenschaft, der an der richtigen Reihenfolge hängt.“

Ein Mittel, Repetition vorzunehmen, ohne Zurückführen auf denselben Anfangspunkt, erblickte Herbart in der Combination. Vgl. die Notiz *W.* XI, S. 461: „*Combination* kommt vor im Eins und Eins, im Ein mal Eins, im ABC der Anschauung, in der Grammatik, — in der Naturgeschichte, Chemie, Mathematik, Logik, — oder vielmehr geradezu in allen Wissenschaften. Allenthalben ist sie das Leichteste und das am meisten Uebersehene. Dem Pädagogen ist sie unendlich wichtig, schon wegen der

Ihrem Nachdenken habe ich ein Feld bezeichnen wollen, worin es für Sie gewiss viele schon längst wohlbekannte Stellen giebt, die Sie jedoch vielleicht noch nicht in solchem Ueberblick zusammengefasst hatten. Allein das blosse Sondern und Zusammenfassen hilft nicht hinweg über die gewöhnliche Empirie; also auch nicht über die gewöhnlichen Bekenntnisse, man wisse eben nicht, wie es zugehe, dass ein Schüler das Eine leicht, das Andre schwer fasst, dass der eine hier, der andre dort stockt; und es sei eben so wenig klar, was eigentlich für den Lehrer und Erzieher dabei zu thun sei. Ohne Ihnen nun grosse Aufklärungen zu verheissen, kann ich Ihnen wohl eine Uebung unseres Nachdenkens über dergleichen Fragen anbieten, — wenn Sie nämlich noch einige mathematische Geduld haben. Denn ohne solche wird zuverlässig Niemand den Eingang in dies Gebiet der Untersuchung finden.

Im § 86 meiner Psychologie[43] erblicken Sie die Buchstaben P und Π in dem oben erwähnten Sinne gebraucht, nämlich so, dass P allemal die reproducirende Vorstellung, Π aber die reproducirte bedeutet. Gesetzt, Sie fragten einen Knaben, wie heissen die römischen Könige? und er antwortet nun vom Romulus bis zum Tarquinius hin, so ist der Gedanke der römischen Könige im Kopfe des Knaben unser P, hingegen Romulus, Numa, Tullus u. s. w. sind unsere Π, Π', Π'' u. s. w.

Am angeführten Orte der Psychologie erblicken Sie auch den Buchstaben ω, welches einen Theil von Π bedeutet; desgleichen ω', einen Theil von Π'; ω'', einen Theil von Π'', u. s. f. Nämlich von Π soll in der Zeit t der Theil ω, von Π' in der Zeit t' der Theil ω', von Π'' in der Zeit t'' der Theil ω'' ins Bewusstsein getreten sein.

Warum sind denn nicht alle diese Theile gleich? Was bestimmt die Vorstellung P, dass sie nicht Romulus, Numa, Tullus u. s. w. alle auf einmal gleich weit ins Bewusstsein vorrücken lässt? Wirklich antwortet Ihnen der Knabe, der schlecht lernte, alles durcheinander; er spricht etwa: Romulus, Ancus, Tullus, Tarquinius, Numa u. s. w. Wenn er nun so spricht, woran liegt das? und was soll in seinem Kopfe sich ändern?

Sie wissen es! Der Fehler muss in der Verschmelzung der Vorstellung P mit den verschiedenen Π liegen. Hatte Ihnen der Knabe damals, da Sie von römischen Königen *kurz* erzählten (bei ausführlichem, darstellendem Unterrichte in der Geschichte, wie er sich für jüngere Knaben eigentlich gebührt, wird jener Fehler nicht leicht sich erzeugen,) abwechselnd bald gut bald schlecht zugehört: so war die Vorstellung eines römischen Königs in seinem Bewusstsein

---

Anleitung zu abgeänderten Darstellungen des nämlichen Gegenstandes. Man sollte viel mehr laut vorsagen, wie man thut, und man thut es nicht, um die Einförmigkeit zu vermeiden, welche doch durch leichte combinatorische Abänderung wegfallen würde."

[43] *W.* V, S. 433. *Lehrb. zur Psych.* § 24. *W.* V, S. 22.

bald auf-, bald abgestiegen unter mancherlei Zerstreuungen und Hemmungen. So konnte es geschehen, dass nicht bloss die kurz genannten Namen *unter einander* sehr wenig verschmolzen, sondern dass auch ein grösserer Theil von P mit Π''' als mit Π'', und mit diesem mehr als mit Π' verschmolz; und dann kam die Reproduction in verkehrter Ordnung ganz natürlich zum Vorschein.

Denn es sind ja die Reste r, r', r'', u. s. w., auf welche Alles ankommt! Diese *Theile der Vorstellung* P mussten in solcher Ordnung einander folgen, wie es bei völliger Aufmerksamkeit geschehen wird, wenn Jemand hört: römische Könige sind Romulus, Numa, Tullus, . . . Tarquinius Superbus. Alsdann nämlich sinkt die Vorstellung des römischen Königs allmählich, während die Namen genannt werden. Freilich darf sie nicht so tief sinken, dass am Ende, wo Tarquinius Superbus genannt wird, der Begriff eines römischen Königs ganz verschwunden wäre, wie es so oft denen geht, die am Ende einer zu langen Reihe nicht mehr wissen, wovon die Rede ist. Darum sprach ich vorhin von einer Normallänge, die in Fällen, wie das vorliegende Beispiel darstellt, schon viel zu lang sein würde. Aber nothwendig muss eine Abstufung eintreten, vermöge deren, wenn von römischen Königen gesprochen wird, dem Knaben früher Romulus einfällt als Numa, und wiederum die Vorstellung des Numa eher *zum Worte gelangt* als die des Tullus u. s. f. Und welches ist diese Abstufung? — Von der Vorstellung P sind die Reste

$$r \text{ mit } \Pi,\ r' \text{ mit } \Pi',\ r'' \text{ mit } \Pi'' \text{ u. s. w.}$$

damals verschmolzen, als die Reihe sich bildete. Aber in der Psychologie steht die Formel

$$\omega = \varrho\left(1 - e^{-\frac{rt}{\Pi}}\right);$$

daher ich nicht vergessen darf, dass nicht nothwendig die *ganzen* Π, Π', Π'' u. s. w. brauchen verschmolzen zu sein, sondern dass von Π ein Rest ϱ, von Π' ein Rest ϱ', von Π'' ein Rest ϱ'' mit den entsprechenden Resten r der Vorstellung P kann verschmolzen sein.

Jedoch dies Alles sollte ich hier als bekannt voraussetzen; desgleichen auch die Bedeutung der Formel, welche anzeigt, dass ω sich der Grenze ϱ nähert, und zwar schnell, jedoch ohne sie völlig zu erreichen; oder mit andern Worten, dass die Vorstellung P allemal die geschlossene Verbindung mit irgend welchem Π so weit, aber nicht weiter, strebt wieder herzustellen, als wie weit die Verbindung zu Stande gekommen war.[44]

---

[44] Ueber die Reihenformel heisst es im *Lehrb. zur Einl.* § 158, W. I, S. 297: „Das Wichtigste in der ganzen Mechanik des Geistes ist das Gesetz, nach welchem eine von der Hemmung befreite Vorstellung, indem sie selbst ins Bewusstsein zurückkehrt, zugleich eine oder viele mit sich hervorzuheben strebt, die mit ihr enger oder loser verbunden sind. Zwei Vorstellungen seien ihrer Stärke nach ausgedrückt durch die Zahlen P und Π;

Jetzt aber wollen wir nicht gleich die schwierigern Rechnungen berühren, welche in der Psychologie am angeführten Orte folgen; sondern wir wollen ein leichtes Gegenstück zu jener Formel aufsuchen, dessen Voraussetzung hier ganz in der Nähe liegt. Denn

---

wenn sie nicht vollkommen in Verbindung getreten sind, so seien ihre verbundenen Theile r und ϱ; wirkt nun P auf Π, so geschieht dies mit dem Theil r und die Wirksamkeit gelangt nur in dem Verhältniss $\varrho : \Pi$ zu dieser letztern Vorstellung; desgleichen, wirkt Π auf P, so ist das Ganze der Wirkung aus demselben Grunde $= \frac{r\varrho}{P}$. Hat aber die Wirkung schon während des Verlaufs einer Zeit t gedauert: so ist der Antrieb eben dadurch, dass ihm zum Theil Genüge geschah, geschwächt worden. Das heisst: wenn P auf Π wirkt, so strebt es von Π den Theil ϱ ins Bewusstsein zu bringen, denn dieser Theil ist mit ihm verbunden; wofern aber in der Zeit t schon ein kleiner Theil von ϱ, welcher ω heissen mag, vermöge jener Einwirkung ins Bewusstsein gebracht ist, so verhält sich die jetzt noch übrige Intensität der nämlichen Wirksamkeit zu ihrer anfänglichen Intension, wie $\varrho - \omega$ zu ϱ. Daraus ergiebt sich für das nächste Zeittheilchen $\frac{r\varrho}{\Pi} \cdot \frac{\varrho - \omega}{\varrho} dt = d\omega$. Aus dem Integral

$$\omega = \varrho \left(1 - e^{-\frac{rt}{\Pi}}\right)$$

wird man die äusserst merkwürdigen Folgen dieser Untersuchung dann erkennen, wenn man statt *einer* Vorstellung Π deren mehrere annimmt, welche durch kleinere und grössere Theile mit P verbunden sind. Nämlich es ergiebt sich daraus eine bestimmte Ordnung und Reihenfolge, in welcher die mehreren Vorstellungen durch jene hervorgehoben werden. Hierauf beruht nicht bloss der Mechanismus des sogenannten *Gedächtnisses*, ... sondern es entstehn auch daraus die *räumlichen* und *zeitlichen Formen* unseres Vorstellens, ferner eine ganze Classe von *Gefühlen* uud endlich die Verstärkung des *Begehrens* bei eintretenden Hindernissen.“ — Die Analogie der Reihenformel mit den oben S. 280 angegebenen Bestimmungen für die abnehmende Empfänglichkeit und das Sinken der Hemmungssumme wird ersichtlich, wenn man ihr die Form giebt: $\frac{rt}{\Pi} = \log \varrho - \log (\varrho - \omega)$.

Eine populäre Darstellung der Lehre von der Reihenbildung giebt Herbart in der *Kurzen Encyklopädie d. Philos.*, *W.* II, S. 170 f., welche hier ihre Stelle finde: „Reihen von Vorstellungen sucht jeder Lehrer in dem Kopfe seines Lehrlings zu bilden, indem er ihm eine Reihe von Namen, von Vocabeln u. dgl. vorsagt, und nachsprechen lässt, und zum Auswendiglernen aufgiebt . . . . Der Lehrer sage dem Knaben etwas vor: so entsteht in dem Knaben eine Reihe von Vorstellungen, die wir mit *a, b, c, d, e, f, g* bezeichnen wollen. Sogleich, indem die erste dieser Vorstellungen *a* hervortritt, wirkt auf sie irgend etwas Entgegengesetztes, woran der Knabe sonst *würde* gedacht haben, und welches nunmehr, da es hinweggedrängt wird, einen Gegendruck äussert. Die Vorstellung *a* sinkt also, aber nur um ein Weniges. Denn noch ehe sie bedeutend verdunkelt ist, kommt die zweite Vorstellung *b* hinzu. Was folgt daraus? Das *ganze b* verschmilzt, ungehemmt, wie es in diesem Augenblick noch ist, mit *a; jedoch nicht mit dem ganzen a, sondern nur mit a, insofern es nicht schon verdunkelt, also insofern es noch im Bewusstsein gegenwärtig ist!* Dieses *In-so-fern* nennen wir den *Rest* von *a*. Und zwar den *ersten* Rest. Denn es steht bevor, noch einen *zweiten, dritten, vierten* Rest des nämlichen *a* sorgfältigst unterscheiden zu müssen. Der Grund davon liegt in der *Verlängerung* der Reihe.

sprachen wir nicht früher schon von *steifen Köpfen*? In solchen findet natürlich die Reproduction ein Hinderniss, welches in der Regel mehr oder weniger nachgiebig ist. Setzen Sie aber den äussersten Fall, es sei gar nicht zum Weichen zu bringen. Das dürfen Sie sich freilich nicht so denken, als ob darin eine absolute

---

Auf *b* folgt *c*. In diesem Augenblicke findet sich zweierlei verändert. Erstlich ist *a*, dessen Hemmung immer fortgeht, jetzt schon mehr gehemmt als vorhin. Eben darum ist nun nicht mehr der *ganze erste* Rest von *a* im Bewusstsein, sondern nur der *zweite* Rest von *a* ist noch vorhanden. Aber zweitens: *b* ist auch von der Hemmung ergriffen. Folglich verschmilzt nunmehr das *ganze c* mit dem *ersten* Reste von *b und* mit dem *zweiten* Reste von *a*.

„Man übersieht ohne Mühe, wie das fortgeht. Jede Vorstellung verschmilzt, indem sie eintritt, mit allen Resten, welche sie von den vorhergehenden noch antrifft. Was aber daraus folgt, ist etwas schwerer zu sagen, und dazu dient folgendes Gleichniss. Einer Menge von Menschen werde einerlei Geschäft aufgetragen. Wären die Leute alle gleich rüstig, so würden sie es gleich rasch angreifen und zugleich endigen. Aber wir müssen erwarten, sie ungleich stark zu finden. Also sollte man meinen, würden die stärksten zuerst fertig. Keineswegs! Je geschwinder Einem die Arbeit unter den Händen von Statten geht, desto weniger strengt er sich an. Wenn es auch nicht immer in der Welt so geht, so passt es doch zum Zwecke unseres Gleichnisses, für jetzt an solche Saumseligkeit zu glauben. Wenn nun jeder *in demselben Maasse*, wie er seine Arbeit vorrücken sieht, sich *weniger* anstrengt: so hat zwar der Stärkste am raschesten begonnen, aber bald lässt er merklich nach und arbeitet nicht geschwinder, als der Nächste nach ihm, der etwas langsamer anfing. Der Dritte war Anfangs noch langsamer; nach einiger Zeit aber holt er, was die Geschwindigkeit anlangt, den Zweiten ein; und so ferner. Nun nehmen wir noch hinzu, dass die Arbeit, indem sie vorrückt, irgend Etwas gegen sich reizt, wodurch sie mehr und mehr in ihrem Fortschritte *aufgehalten*, ja *wieder verdorben* wird. Was ist die Folge? Der erste Arbeiter stösst am frühesten dergestalt an, dass er nicht weiter kann; der zweite hat das nämliche Schicksal später, der dritte noch später u. s. w.

„Man würde sich irren, wenn man dies Gleichniss auf die verschiedenen Vorstellungen *a, b, c, d* u. s. w. beziehen wollte. Wir haben nicht ohne Ursache in jeder dieser Vorstellungen verschiedene *Reste* gesondert, *auf denen ihre Verbindung mit den andern Vorstellungen beruht.* Nun fasse man zuerst die eine Vorstellung *a* ins Auge. Man versetze sich ferner in einen andern Zeitpunkt. Gestern war der Knabe von seinem Lehrer unterrichtet; heute soll er aufsagen. Der Lehrer ist so gefällig, ihm die erste Vorstellung zurückzurufen. *Jetzt aber strebt a in seinen ganzen vorigen Stand mit allen seinen Verbindungen zurückzukehren.* Dies Streben ruft *b, c, d, e, f, g*; aber nicht auf gleiche Weise. Der erste, zweite, dritte Rest von *a* gleicht nun dem ersten, zweiten, dritten Arbeiter. Denn *das Streben nimmt ab an Wirksamkeit in dem Maasse, wie ihm Genüge geschieht.* Wären die Reste alle gleich rasch in ihrem Wirken, so könnte der Knabe zum Aufsagen nicht kommen; denn er würde Alles auf einmal herausstossen wollen. *Der erste Rest treibt aber am schnellsten die Vorstellung b hervor;* kaum ist das Wort dafür ausgesprochen, so sinkt, wegen stets widerstrebender anderer Vorstellungen, *b* zurück; *c dagegen kommt nun zum Worte.* Indem es sinkt, gelangt *d* eben dahin. Diese Ordnung und Folge nun ist die *nämliche,* wie die *gegebene* Reihe; daher hat der Knabe gut aufgesagt, indem er *c zwischen b* und *d* stellte, ebenso *d zwischen c* und *e*, desgleichen *e zwischen d* und *f* und so ferner."

Negation des Vorstellens läge, sonst wäre ja der Mensch, von dem wir reden, ganz im Schlafe! Nur so viel soll das Hinderniss wirken, dass eine Vorstellung, welche eben jetzt zu anderen ins Bewusstsein tritt, die ganze Hemmungssumme, die sie herbeiführt, allein tragen müsse. Was daraus folgen wird, sage ich Ihnen der Hauptsache nach voraus: die Grenze ϱ, welcher sich ω sonst annähert, wird erniedrigt, die Annäherung an dieselbe aber beschleunigt. Da ich wünsche, dass Sie dies Resultat erst genauer kennen und durchdenken mögen, bevor ich fortfahre, so breche ich hier ab; schalte aber einen kurzen mathematischen Aufsatz ein, dem Sie eine beliebige Aufmerksamkeit gönnen mögen.[45] . . . . .

(27.) 28. (29.)

Sehr gern, mein theurer Freund, möchte ich Ihnen nun die pädagogische Bedeutung der gefundenen Resultate in ein helles Licht setzen; aber ich gehe mit einiger Schüchternheit an den Versuch. Nicht etwa, als ob es mich schwer dünkte, Sie aus den Buchstaben unserer Formeln heraus, und wieder in den Kreis des gewohnten pädagogischen Denkens zu führen; sondern darin liegt die Schwierigkeit, dass mir jene Formeln als ein Schatz erscheinen, der an Folgerungen unerschöpflich ist, und dass ich mir nicht zutraue, einen Gegenstand, der mir selbst noch ziemlich neu ist, schon für die Darstellung hinreichend in der Gewalt zu haben. Verlangen Sie desshalb ja keine pünktliche Ordnung! Es muss mir erlaubt sein, zuerst das anzufassen, was am handgreiflichsten ist; mit dem Vorbehalt, später zurückzukommen auf Bemerkungen, die eigentlich näher lagen.

Wir gedachten früherhin oft und lange der verschiedenen Anlagen und Eigenheiten, welche dem praktischen Erzieher bald als unüberwindliche Hindernisse entgegenstehn, bald aber auch ihm Vortheile darbieten, die er benutzen soll. Zu diesen Eigenthümlichkeiten der Zöglinge gehört unstreitig ihre verschiedene Disposition zum äusseren Handeln. Die einen sitzen geduldig, die andern können nicht ruhen; manche können keinen Gegenstand erblicken, den sie nicht stossen, drehen, irgendwie in Bewegung setzen müssten. Einige sind maulfaul, andre gesprächig; einige unbehülflich, andre behende, gelehrig, geschickt. Diese Fähigkeit zum äussern Handeln ist nicht etwa einfach, so dass man kurz und gut sagen könnte, sie sei in einem gewissen Grade vorhanden oder nicht; sondern gar sehr viel-

---

[45] Die Beilage, so wie der ganze 27. Brief und der grössere Theil des 29., welche Partien hier wegbleiben, haben die mathematische Bestimmung der Bedingungen, unter welchen das Bilden und das Ablaufen der Reihen bei physiologischem Hinderniss vor sich geht, zum Gegenstande und stehen in durchgehender Beziehung auf die §§ 88 f. der *Psychologie als Wissenschaft*, *W.* V, S. 438 f.

fach und verschieden, so dass eine Art derselben vorhanden sein kann, wo die andre fehlt. Dass nun dieses äussere Geschick einen sehr grossen Einfluss auf die Bildsamkeit der Zöglinge hat, weiss Jedermann. Sollten wir aber nicht genauer ausforschen können, welche Bewandtniss es damit eigentlich habe?

Gleich zuerst fällt Ihnen gewiss ein, dass doch das Geschick kein bloss und lediglich äusseres sein könne. Vielmehr werden Hände, Füsse, Sprachorgane, alle bewegliche Theile des Leibes doch erst durch den Geist in eine solche Bewegung gesetzt, die man, wenn auch nur in der allerniedrigsten Bedeutung, als zweckmässig und geschickt zu irgend Etwas soll ansehn können. Wo aber Einer ungeschickt ist, da klagt er gewöhnlich: ich weiss nicht, wie ich das anfangen soll. Und was antwortet etwa der Erzieher? Den Anfang will ich dir zeigen, oder für dich machen; versuche nun, fortzufahren!

Und Sie, mein Freund! sehen nun wenigstens, wie dies mit dem Obigen zusammenhängt. Wer nicht anzufangen oder nicht fortzufahren weiss, in dessen Wissen liegt ein Fehler, und zwar ein Fehler oder wenigstens ein Mangel in Ansehung der Reihenbildung. Und wenn der Schüchterne vor Blödigkeit nicht fort kann, so misslingt ihm für dasmal die Reproduction einer schon gebildeten Reihe.

Mir aber liegt für jetzt nicht daran, dasjenige, was zuvor über die Reihenbildung gesagt worden, auf das äussere Handeln anzuwenden; sondern von dem äussern Handeln rede ich desshalb, weil es etwas Sichtbares, in die Augen Fallendes ist; so dass, wenn ich vielleicht dieses hinreichend Sichtbare an den wohl noch ziemlich unsichtbaren Sinn meiner obigen Formeln anknüpfen könnte, ich einen guten Handgriff gewönne, um hervorzuziehen, was sich noch im Dunkel versteckt hält.

Zu diesem Zwecke müssen wir jedoch zuerst überlegen, welchen Einfluss wohl das äussere Handeln auf die Vorstellungsreihe ausüben möge, durch die es in Bewegung gesetzt wird? Dass ganz gewöhnlich eine starke Veränderung in unserem Vorstellen bewirkt wird, sobald wir versuchen zu thun, was wir uns ausgesonnen hatten, dass wir sehr häufig das Bekenntniss ablegen, Erfahrungen gemacht zu haben, weil die Dinge nicht so gingen, wie wir meinten, sondern ganz anders, — davon will ich hier nicht sprechen; vielmehr mag immerhin das äussere Handeln ein geläufiges und gelingendes sein; ich frage nur, welchen Einfluss es auf die Vorstellungsreihe in ihrem Ablaufen ausübe, auch da, wo es sie nicht berichtigt?

Die nächste Antwort ist ohne Zweifel: es ändert ihren Rhythmus, und setzt ihre Glieder weiter auseinander. Denn das Handeln geht in der Regel nicht so geschwind, als das Denken.

Allein auch das will ich bei Seite setzen; denn es ist noch immer nicht das erste Wesentliche, was in den psychischen Mechanismus eingreift.

Sondern darauf kommt es zuerst an, dass durchs Handeln etwas geschieht, was eine neue Anschauung darbietet. Diese Anschauung ist eben jetzt, indem sie entsteht, den Gesetzen des psychischen Mechanismus unterworfen. Die Vorstellung, welche sich im Anschauen erzeugt, verschmilzt nicht bloss sogleich mit der schon gegenwärtigen, das Handeln regierenden, gleichartigen Vorstellung; sondern sie wird auch von der Hemmung durch die andern, welche im Bewusstsein sind, ergriffen, und muss sogleich sehr beträchtlich sinken; wie es in der Psychologie (§ 77) [*W.* V, S. 402] ist beschrieben worden.

Oftmals freilich stockt nun das Handeln, und verwandelt sich in ein Betrachten, verliert sich in den Eindruck dessen, was so eben war geschaffen worden. Dann ist die Vorstellungsreihe noch wenig energisch im Vergleich gegen den Sinneseindruck, oder für ihn ist noch eine grosse Empfänglichkeit vorhanden (*Psychologie* § 94—99). [*W.* V, S. 594 f.]

Aber bei weiterer Ausbildung verwandelt sich das Gethane ins Abgethane, was uns nun nicht mehr in Thätigkeit setzen kann, sondern neben welchem die Vorstellung dessen hervordringt, was jetzt zunächst zu thun ist.[46]

Nehmen wir, um die Sache bequemer zu betrachten, das einfachste oder doch für den Erzieher gewöhnlichste Beispiel. Der Zögling spricht. Welches Wort er ausspricht, das hört er. Das Wort ist nun heraus; darum muss ein anderes folgen.

Hier sehen Sie ein Handeln, was so leicht gelingt, dass gar nicht erst die Vorstellung des Gegenstandes, welcher durch das Wort bezeichnet wird, zu ihrem Maximum vorzudringen braucht, damit das Aussprechen erfolge; vielmehr die mindeste Regung des Gedankens, — falls nur nicht ein Grund der Zurückhaltung im Spiele ist, — genügt schon, um den Mund in volle Thätigkeit zu setzen.

Wie aber, wenn die Vorstellungen, welche das Wort verlangen, schneller hervordringen, als der Mund sprechen kann? Dann kann uns der Zögling nicht antworten; er verstummt nicht aus Unwissenheit, sondern aus Fülle der Gedanken.

Dies mahnt uns an den Gegensatz und die Hemmung, welche stattfindet unter den Worten, sofern sie theils gesprochen, theils gehört werden. Das erste Wort wird zurückgestossen vom zweiten, das zweite vom dritten, und so weiter. Mit den Worten aber sind die Vorstellungen verknüpft; auch diese also empfinden den Stoss, und müssen in der nämlichen Ordnung einander wo nicht ganz, so doch hinreichend weichen, damit die Reihe ablaufen könne; deren Glieder nun alle in ungefähr gleicher Höhe erscheinen, weil sie bis

[46] Ueber die Arbeit *Lehrb. zur Psych.* § 123, *W.* V, S. 88 und *W.* VII, S. 635 f.

zum Aussprechen gelangt waren. Dass etwas Aehnliches bei jedem andern Handeln vorkomme, versteht sich von selbst.

Aber ich bitte zu bemerken, dass die Glieder nur in gleicher Höhe *erscheinen!* Daraus folgt noch nicht, dass in den Gedanken eines Menschen eben so wenig Berg und Thal sei, als in seinem Reden und Thun; und wir wissen sehr gut das Gegentheil. Denn Sie und ich, die wir beide gewohnt sind, in stundenlangen Vorträgen unsere Gedanken zu verlautbaren: wie übel wären wir dran, wenn der dünne Faden der Worte, den wir aus dem Munde gehen lassen, ein Bild von der Construction unserer Gedanken abgäbe!

Der praktische Erzieher soll nun niemals vergessen, dass auch in dem Kopfe seines Zöglings ein ganz anderes Gebäude oder Gewebe von Vorstellungen ist und sein soll, als das, welches in der Reihenfolge der Worte liegt, die man etwa abfragen kann. Doch aber muss jeder kleinste Theil dieses Gewebes dadurch theils geschaffen, theils geprüft und berichtigt werden, dass man es lehrend, oder fragend und antwortend in Form einer Reihe hervorzieht, und an dieser Reihe die nöthigen Berichtigungen anbringt. Während also das *Ablaufen* der Reihen bei weitem nicht das Wichtigste, noch viel weniger das Ganze ist, was wir unter dem allgemeinen Namen der Reihenbildung in Betracht zu ziehen haben, muss uns doch an der Möglichkeit dieses Ablaufens viel gelegen sein, weil es die allgemeine Bedingung des Lehrens wie des Lernens, des Ermahnens wie des Handelns ausmacht. Und besonders wird Ihnen auffallen, wie genau hiemit die Wichtigkeit der Sprachbildung, ja der articulirten Sprache selbst, zusammenhängt.[47]

Zu dem Ganzen der Reihenbildung gehört eben sowohl das *Hinzukommen* einer Vorstellung zur andern, ... als das *Zurücktreten* der frühern Glieder, um den folgenden Platz zu machen. Hingegen das Ablaufen der Reihen ist nicht möglich ohne dieses Zurücktreten. Nun war aber von dem Zurücktreten in der Psychologie nicht hinreichende Rechenschaft gegeben; und es zeigt sich jetzt, dass sich der Gegenstand auch nicht mit wenigen Worten aufklären liess. Denn oftmals ist das Ablaufen der Reihen kein reines psychisches Phänomen. Wir sahen eben, wie die Worte einander zurückstossen, während die Gedanken vielleicht nur einer zum andern hinzugekommen waren. Sie mögen sich hiebei noch der grossen Erleichterung erinnern, welche dem Rechnen durchs Schreiben zu Theil wird, und des Umstandes, dass selbst das Kopfrechnen grösstentheils auf einer Uebung beruhet, sich die Zahlen, als ob sie geschrieben stünden, vorzustellen. Liesse man statt der successiven Arbeit im Rechnen die Gedanken bloss zu einander hinzukommen, so würden sie sich sehr bald einander erdrücken, und vermöge ihrer inwohnenden Hemmungssumme so gut als ganz aus dem Bewusstsein verschwinden....

---

[47] *Lehrb. zur Psych.* § 187. W. V, S. 138.

(29.) .... Sie wissen, mein theurer Freund, dass mir meine Amtsverhältnisse Gelegenheit verschafft haben, die Lehrweise mancher, besonders junger Lehrer zu beobachten. Von den Fehlern, welche im zusammenhängenden Vortrage begangen zu werden pflegen, will ich hier nicht sprechen; nur deren will ich hier gedenken, die sich äussern, während es darauf ankommt, den Lehrling in den rechten Zug der Arbeit zu bringen, ihn darin zu erhalten und zu unterstützen, so wie es etwa beim Uebersetzen, oder beim Rechnen vorkommt. Hier ist's, wo ich oft bemerkt habe, wie wenig die Lehrer von dem psychischen Mechanismus zu begreifen pflegen, an dessen Thätigkeit ihnen am allermeisten sollte gelegen sein. Denn während sie demselben nachhelfen sollten, pflegen sie ihn bald mit Wiederholen, bald mit Corrigiren ohne dringende Noth, oftmals mit Querfragen, oft durch Aeusserungen übler Laune zu stören; zu anderer Zeit aber sorgen sie gar nicht einmal, ihn in den rechten Gang zu versetzen, sondern lassen den Zögling sich unnütz quälen mit Dingen, die er nun einmal nicht weiss und nicht trifft. Das Alles zeigt, dass sie von dem Rhythmus, in welchem eine Vorstellungsreihe sich entwickeln kann, und der so sorgfältig als möglich muss geschont werden, keinen Begriff haben. Daher dann so häufig eine Gewohnheit zu stocken, zu stottern, sich und Andre zu martern, die oft nicht bloss ganze Schulklassen, sondern ganze Schulen von der untersten bis zur obersten ergriffen hat, und dergestalt beherrscht, dass an ein geschmackvolles Lesen und Erklären, an ein gehöriges Zusammenfassen des ganzen Sinnes nun vollends nicht zu denken ist. Wäre nur erst irgend ein Begriff davon vorhanden, dass es überhaupt einen psychischen Mechanismus giebt, der seine eigenthümliche Geschwindigkeit, seinen bestimmten Rhythmus hat, worin er allein sich bewegen kann, — und dass die verlorne und verdorbene Zeit der ungelegenen Störungen und der unterlassenen Nachhülfen sich nicht ersetzen lässt, weil, nachdem einmal die Vorstellungen ins gemeinsame Sinken gerathen sind, die Reproduction wenigstens für dasmal schwerlich noch wieder in den rechten Fluss kann gebracht werden; — wäre nur erst die Beobachtung dessen, was hierüber die Erfahrung einem Jeden sagen kann, der auf sie hören will, zur gehörigen Achtsamkeit gestimmt: so würde manches Ungeschick der Lehrer und Schüler von selbst verschwinden, womit sie jetzt einander gegenseitig plagen; und mancher Lehrgegenstand, den man jetzt für zu schwer hält, würde sich leicht genug behandeln lassen, um seine Wirkung früh genug zu thun.[48] Jedoch, unsre

[48] Hiermit sind die folgenden Aphorismen *W.* XI, S. 456 und 452 zu vergleichen: „*Wechselnde Lernlust.* Bei kleinen Kindern, ja auch bei jüngern Knaben, endlich bei Jünglingen heftiger Widerwille gegen das Lernen. Nicht gegen die Sache; aber für den Augenblick das Gefühl, die Beschäftigung sei unerträglich. Jedenfalls muss man den Augenblick und seine Bitterkeit vorübergehen lassen. Die heftige Erregung heischt Beruhigung.

Absicht war noch nicht, praktische Regeln festzustellen; sondern die Bildsamkeit der Zöglinge, und zwar zunächst in Beziehung auf die natürlichen Anlagen, wollten wir untersuchen. Lassen Sie uns dahin zurückkehren.

30.

Zuerst gingen wir aus von der Annahme einer völligen Steifheit dessen, was der sich erhebenden Reproduction einer Reihe entgegenwirkt. Eine solche Steifheit kann von den im Bewusstsein

---

Aber viel liegt daran, dass die Arbeit sobald als möglich, mit mehr Hülfe wieder in Gang komme. Es ist gut, die Sache von einer andern Seite zu versuchen; am Ende wird das Durchsetzen verdankt. — Eigensinn liegt nicht darin, kann aber hinein kommen, sammt Trug und Abneigung gegen die Sache. Man muss also die Sache ernst und mild behandeln; doch nicht schwach. Bald darauf muss die Beschäftigung gewechselt werden; der schlimme Punkt ist nach Möglichkeit zu vermeiden. Man muss suchen, durch Umwege in die frühere Bahn zurückzukommen." —

„In den *Lehrstunden* soll man dem Schüler einhelfen nur gerade da, wo er es braucht; und *dann*, in dem Augenblick, wo seine eigene *Wölbung* culminirt. Früher wird es nicht gefasst; später ist er schon matt. Die Fälle sind hier verschieden, wo er etwas wirklich nicht weiss, und wo es ihm nicht einfällt, weil die Reproduction entweder gehemmt ist oder etwas Falsches unterzuschieben im Begriff steht. Das wirklich falsche Unterschieben muss möglichst vermieden werden. Den rechten *Rhythmus seiner* Bewegung, indem er übersetzt oder wiederholt, hervorzubringen, ist durchaus die Hauptsache. Die Geschwindigkeit, die ihm bequem ist, falls er in gutem Zuge, eine raschere, falls er zu langsam arbeitet, soll der Lehrer erhalten und erregen. Dahin gehört auch das Bewegen der *Augen* in alten Autoren, was die Schüler zu spät lernen, das Sehen der Conjunctionen, des Conjunctivs u. s. w." —

„Der Unterricht muthet dem Lehrling *Anstrengung* an. Was heisst das? Es ist nicht bloss das Zurückhalten der eignen Gedanken; sondern, indem der Schüler unaufhörlich gefragt, und von ihm das Sagen und Thun gefordert wird, ist es eine rückgehende Spannung seiner Reihen, die man fordert, und die dem Schüler so oft misslingt. Er besinnt sich nicht; er hat dies und wieder jenes vergessen, und nicht in Bereitschaft. Die Spannung lässt in jedem Punkte nach."

„Ohne Zweifel sind seine Reihen in sich zu lose verbunden. Darum widerstehen sie der Hemmung im Fragepunkte nicht, wie sie doch sollen, um fortzulaufen und sich dann gehörig zu verweben. — Man sucht ihm zu helfen, indem man die Frage verändert. Das heisst, man tastet umher, um andre Punkte zu finden, von wo aus die Reihen etwa fortlaufen möchten. Aber er antwortet Unsinn. Seine Reihen verzerren und verderben sich. Man lehrt von vorn. Aber seine Empfänglichkeit ist abgenutzt. Die Reihen verwirren sich von neuem. Oder man braucht noch einmal dieselbe Zeit wie früher, und darüber vergehn ihm wieder die Gedanken. Die Reihen kommen nicht bis ans Ende. Sie sind länger als seine Fähigkeit sie fasst. Ihre Glieder sind und bleiben schlecht verbunden."

„Jeder *reihenbildende* Unterricht ist gut, wenn seine Reihen lang, wohl *verbunden* und *brauchbar* sind. Aber ein Lehrer geht so, der andere anders durch den Wald, und das gründlich systematische Wissen ist am Ende nicht die Hauptsache." —

gerade gegenwärtigen Vorstellungen, für sich allein genommen, nicht herrühren; sie sind allemal in gewissem Grade nachgiebig; und der von ihnen herrührende Widerstand geräth erst allmählich in Spannung gegen das, was sich im Bewusstsein reproducirt. Aber wenn ein Hinderniss nach physiologischer Art hinzukommt: alsdann lässt sich wohl denken, dass auch die darein gleichsam verwickelten, eben jetzt gegenwärtigen Vorstellungen nicht zum Weichen zu bringen sind; wovon die Beispiele des Lüsternen, des Schwelgers, des zu Affecten Gereizten sich leicht genug darbieten. Was nun daraus in Ansehung der Reproduction folgen werde, haben wir gesehen. Nämlich in der mathematischen Beilage zeigte sich zuerst, dass die reproducirten Vorstellungen sich alsdann einer niedrig stehenden Grenze nähern, und dass sie, was hier hauptsächlich bemerkt werden muss, an dieser Grenze zu einander hinzukommen, keinesweges aber eine vor der andern reihenförmig weichen. Eher würde die ganze *Masse*, worin sich nun die *Reihe* verwandelt hätte, sammt der sie reproducirenden Vorstellung, die wir mit P bezeichneten, wieder aus dem Bewusstsein vertrieben werden.

Bei natürlich stumpfen Köpfen nun sehen wir etwas Aehnliches geschehen, so oft wir sie mit Dingen beschäftigen wollen, deren Vorstellungen bei ihnen noch zu schwach sind, um sich selbständig im Bewusstsein zu halten. Bei allem Lernen oder auch Beobachten dessen, wohin nicht gerade ihr Sinn steht, bei allem, was sich an früher festgestellten Anknüpfungspunkten (an solchen P, wie wir oben voraussetzten,) halten und mit ihnen wieder hervortreten müsste, um überhaupt hervortreten zu können, sehen wir die Reproduction sehr häufig misslingen, wovon als Beispiel schon die Worte einer fremden Sprache dienen können, die schwer gelernt wird. Denn was sind diese Worte? Es sind Reihen von Buchstaben oder Sprachlauten, geknüpft an ein Wort der Muttersprache. Diese Reihen müssen leicht, und genau in der Ordnung der Buchstaben reproducirt werden, wenn es darauf ankommt, die Sprache zu lernen. Beispiele von höherer Art würden sich eben so mannigfaltig als reichlich darbieten, ich will dabei nicht verweilen.

Wie aber, wenn das Lernen der Muttersprache selbst misslingt? welches aus ähnlichen Ursachen leicht geschehen kann; denn hier sollen sich diejenigen Reihen, welche an Begriffe und Anschauungen geknüpft die Worte der Muttersprache bilden, sicher und genau durch den Gedanken reproduciren. Alsdann fehlt selbst das gewöhnlichste Hülfsmittel aus dem Gebiete des äussern Handelns, von dem wir oben (28) sahen, wie wichtige Dienste zur Evolution der Reihen es leistet.

Kein Wunder also, dass die Erzieher zuerst nach der Sprachbildung, die ein Knabe schon gewonnen hat, sowohl die natürliche Fähigkeit als auch die fernere Bildsamkeit zu beurtheilen pflegen.

Unstreitig aber muss bei dieser Schätzung der natürlichen

Fähigkeit auch das übrige äussere Handeln, sowohl nach seinen Richtungen als nach dem darin hervortretenden Geschick, in Anschlag kommen.

Ferner werden Sie bemerken, dass unsre Betrachtung der Bildsamkeit der Zöglinge hier ganz von selbst Gelegenheit findet, von den angebornen Anlagen überzugehen zu dem, was von der Benutzung der frühern Jahre abhängt. Denn nicht alle Reihen sind so construirt, dass sie sich mit gleicher Leichtigkeit reproduciren können.

Unsre Formeln machen uns gar sehr aufmerksam auf das Verhältniss zwischen den Grössen r und Π. Was heisst das? Zu einer vorläufigen Erläuterung könnte ich sagen: es deutet auf die Wichtigkeit der Anknüpfung alles Unterrichts an Erfahrung und Umgang; wiewohl damit der Gegenstand keineswegs erschöpft ist.

Wollen Sie diese Erläuterung durch einen, Ihnen gewiss durch eigene Praxis höchst geläufigen pädagogischen Hauptsatz sich aneignen: so versetzen Sie vor allen Dingen erst die oft erwähnte reproducirende Vorstellung P (25, 26) in den Erfahrungskreis des Zöglings. Wir wollen hoffen, dass Sie dort nicht etwa bloss *ein* solches P, sondern deren recht viele und tüchtige finden; sonst können wir nichts mit ihm anfangen. Alle diejenigen Hauptvorstellungen des Zöglings gehören dahin, welche mit langen Reihen anderer schwächerer Vorstellungen verschmolzen sind; alle, die als Haltungs- und Angelpunkte seiner übrigen Gedanken können angesehen werden; alle die, welche ihm das Heimweh vergegenwärtigt, falls er lange Zeit vom Hause abwesend ist. Die obigen r, r', r'', u. s. w. sind Theile oder Reste jener P; je grösser, desto besser; denn bekanntlich sind sie in den Reproductionen die wirksamen Kräfte. Nun aber lehren die Formeln und die Untersuchungen, dass die daran geknüpften Π, Π', Π'', u. s. w. nicht gar zu gross gegen die r sein dürfen, und vollends, dass für abnehmende r die Reihe der Π nicht gleichfalls abnehmen, sondern eher wachsen muss, wenn die Reproduction gelingen soll. Worauf bezieht sich das? Ohne Zweifel auf jeden Unterricht, welchen man jenen Erfahrungen, als der nothwendigen Grundlage, hinzufügte. Dahin gehört z. B., dass Unterricht in fremden Sprachen vor allem Festigkeit in der Muttersprache voraussetzt, wenn nicht eine so heillose Confusion entstehn soll, wie man sie bei Kindern, die Plattdeutsch und Hochdeutsch, oder Französisch und Deutsch durcheinander plauderten, ehe sie noch eine eigentliche Muttersprache besassen, wohl findet, — oder wie ich sie einst bei einem jungen Engländer antraf, der früh in eine deutsche Pension gethan, dort das allerschlechteste Deutsch gelernt, darüber sein Englisch grossentheils vergessen hatte, und nun eigentlich in gar keiner Sprache konnte unterrichtet werden, bis ihm durch eine besondere Fürsorge sein Englisch einigermaassen wieder zurecht gestellt war.

Allein unsre Betrachtung reicht weiter. Sie sagt uns, dass überhaupt und überall, wo es um Erweiterung des Gedankenkreises, ums Lernen im weitesten Sinne zu thun ist, erst gewisse starke Stützpunkte müssen festgestellt, und alsdann die anzuknüpfenden Kenntnisse in möglichster Zerlegung, aber zugleich in möglichst dichter Folge beigefügt werden, ohne jedoch lange Reihen zu bilden. Warum das? Erstlich sollen die Π nicht grösser sein als nöthig, — also sollen es nicht grosse Massen, sondern durch die Zerlegung verkleinerte Theile der an sich zusammenhängenden Ganzen sein. Zweitens sollen dieselben mit möglichst grossen Resten der Hauptvorstellungen P verbunden werden, welches nicht gelingen könnte, wenn diese, eben jetzt hervorgerufenen Hauptvorstellungen in bedeutend langen Pausen Zeit zum Sinken gewönnen; daher muss die Reihe der Π eine dichte Folge bilden, um mit möglichst grossen r, r', r'', u. s. w. sich zu verbinden. Drittens sollen die Reihen nicht lang sein; — aus demselben Grunde, weil nämlich je länger sie werden, um desto mehr die Hauptvorstellung P wird gesunken sein, — jedoch ist dies lediglich relativ; denn falls die Hauptvorstellung im Bewusstsein festgehalten wird, so, dass sie nur sehr allmählich sinkt, alsdann wird sie einer weit längeren Reihe zur hinreichenden Stütze dienen können als im Gegenfalle. Ueberdies versteht sich, dass die Hemmungsgrade der einzelnen Glieder nicht so gross sein dürfen, um das aufzuführende Gebäude zum Einsturz zu bringen; doch ist, falls nur die Reihe sich zusammenhängend bilden konnte, die Reproduction derselben zum Ablaufen der Reihe gerade durch Hemmung der einzelnen Glieder unter einander desto geschickter; daher die letztere eher gesucht als vermieden, jedoch nicht übertrieben werden muss.

Sollten Sie wohl in diesen Zügen etwas von Homer's oder von Herodot's Erzählungsweise wieder erkennen? Doch die Erinnerung an die klassische Art des Vortrags kommt wahrscheinlich noch zu früh; denn es fehlt an der bisherigen Untersuchung noch zu Vielerlei, um darüber schon psychologische Rechenschaft zu geben.[49]

Aber an Gegenstücken fehlt es gewiss nicht. Solche entstehen überall da, wo der frühere Unterricht Fehler aufgehäuft hat. Wie oft ungeschickte Lehrer die Anknüpfung an das Feste im Erfahrungskreise des Zöglings versäumen, oder ohne gehörige Zerlegung ganze Massen des Unbekannten auf einmal einpfropfen, oder ihren eignen Vortrag nicht in zusammenhängenden Fluss bringen können, — wie oft sie selbst für ihr eignes Lehren nicht einmal darauf bedacht sind, gewisse Hauptpunkte gehörig festzustellen, an welche sich das Folgende lehnen und anreihen könne: — eben so oft finden wir als

[49] Was fehlt, ist die Erörterung des appercipirenden Merkens. Vgl. unten Anm. 52. Ueber den klassischen Vortrag unten Nr. XXIV, § 76 und das. die Anm.

Product solches Verfahrens auch die Unfähigkeit zu reproduciren selbst bei guten Köpfen. Die Kenntnisse sind chaotisch in einander geflossen, und wir klagen, indem wir nun weiter fortschreiten wollen, über Mangel an gründlicher Vorbildung.

Hiebei aber kommt nun noch ganz besonders in Frage, wiefern das äussere Handeln des Zöglings, und sein Geschick dazu, sei benutzt worden? Also zu allernächst: in wiefern man ihn angehalten habe, selbst während der Lehrstunde zu sprechen? Denn dass ein Unterricht, der den Lehrling stumm macht, — wie ein Kathedervortrag thut, — für die frühere Jugend nichts taugt, ist allbekannt. Allein überhaupt musste die äussere Thätigkeit des Zöglings nach Möglichkeit benutzt werden, — er selbst musste zeigen, aufschlagen, nachweisen, zusammensetzen, was irgend sich so behandeln liess, so lange man sich auf seine innere Geistesthätigkeit nicht ganz verlassen konnte.

31.

Wohl Mancher möchte, beim Anblick so bekannter Dinge, fragen: ist das Alles? Sollen uns die psychologischen Rechnungen nicht weiter führen, als bis zu Wiederholungen dessen, was jeder geübte praktische Erzieher schon weiss?

Möge er es wissen, und darnach thun! Aber Sie, mein theurer Freund, während Sie mich entschuldigen werden, dass ich in bekannten pädagogischen Vorschriften die *Probe* der Wahrheit meiner psychologischen Untersuchung nachweise, — haben vielleicht eine gewichtvollere Bedenklichkeit im Sinne. Ist denn die vorstehende Zeichnung richtig? Hängt alle Reproduction an einer einzigen Hauptvorstellung? Und ist diese Hauptvorstellung immer als erstes Glied einer Reihe anzusehen? Wo bleibt da die früher erwähnte Gestaltung? Geht etwa alle wirkliche Gestaltung von einem einzigen Punkte aus, gleich den nunmehr veraltenden Philosophien nach fichte'scher Weise?

Angenommen, dass Sie geneigt wären, so zu fragen: so würde meine nächste Zuflucht in der Erinnerung, dass ich nichts Vollständiges versprochen habe, leicht genug gefunden werden.

Da wir jedoch Beide gleich gern die Einseitigkeit vermeiden, und da die bisherige Betrachtungsart der Reihenbildung wirklich zu übeln Einseitigkeiten führen könnte: so machen Sie sich nun darauf gefasst, etwas Anderes zwar, aber gerade auch etwas recht sehr Unvollständiges hier folgen zu sehen.

Jene Untersuchung über die zugleich steigenden Vorstellungen veranlasst die Frage, ob, falls unter frei steigenden Vorstellungen Verschmelzung stattfände, dadurch eine Ordnung und Folge des Steigens gemäss den Abstufungen der Verschmelzung entstehen könne? Dieses würde das Seitenstück darbieten zu der früheren

Auffassung des Gegenstandes, nach welcher die hervor gehobenen Vorstellungen nicht frei steigen, sondern, während ihre eigne Energie durch Hemmung am Hervortreten gehindert ist, ihre ganze Bewegung von den Resten einer sie reproducirenden Vorstellung abhängt. Uns alten Praktikern im Lehrgeschäfte schwebt zwar zunächst die grosse Menge der Gegenstände vor, womit die Lehrlinge sich nur gerade so lange und in sofern beschäftigen, als sie lernen; und dabei ist noch an kein freies Steigen ihrer Vorstellungen, — mithin auch an kein selbständiges Bilden und Gestalten zu denken. Allein unsre Lehrlinge mögen nun wohl oder übel gedeihen, so erzeugt sich doch endlich auch in ihnen ein Kreis solcher Gedanken, in welchem sie nach eignem Sinnen, Meinen, Wollen thätig sind, und von wo aus auch ihr äusseres Thun seine Bestimmung empfängt. Auch der Gelehrteste hat den grössten Theil seines Wissens in Büchern, oder was er, wie man sagt, im Gedächtnisse mit sich trägt, davon steigen ihm die Erinnerungen nur auf gegebenen Anlass hervor, — jedoch nicht Alles kann solchergestalt ein passiver Vorrath in ihm sein; sonst wäre kein Lebensprincip vorhanden, von welchem der Gebrauch dieses Vorraths abhängt und seine Richtung empfängt. In dem verhältnissmässig nur kleinen Kreise nun, worin die Selbstthätigkeit ihren Sitz hat, wollen wir jetzt nachsehen, ob es auch dort eine Reihenbildung geben möge. Sie finden hier zu solchem Zwecke wieder einen mathematischen Aufsatz.[50]

32.

Wo sind wir nun, mein theurer Freund? Ich denke, wir sind im Gebiete der Phantasie und des Glaubens; weil doch einmal bekannte Namen müssen genannt werden, um uns nach der Windrose der alten sogenannten empirischen Psychologie zu orientiren. Freilich haben wir damit nicht die Sphäre des Gedächtnisses verlassen; vielmehr ergab sich aus der Rechnung, dass selbst frei steigende Vorstellungen noch grossentheils die Analogie mit der Reproduction

[50] Die mathematische Beilage ist hier weggelassen. Die resumirenden Schlussworte derselben, auf welche nachher Bezug genommen wird, lauten: „Oefteres gemeinsames Steigen vermehrt die Verschmelzung, und wird also auch die Wirksamkeit der Verschmelzungshülfen vermehren. Hiemit wird sich die mannigfaltigste Veränderung der reihenförmigen Anordnung einstellen, weil alle Abweichungen von der ursprünglichen Folge der Empfindungen . . . sich bei jeder Wiederholung des gemeinsamen Steigens von neuem gelten machen, und jede schon abgeänderte Verbindung hiemit der Grund einer weitern Abänderung werden muss. Dies geht so fort, bis die grösste mögliche Verschmelzung erreicht ist. Dann aber entsteht ein Product, welches, wofern nichts Neues hinzukommt, sich nicht mehr ändert, selbst durch Zusätze aber nur mit Schwierigkeit einer Umformung nachgiebt, weil die einmal geschehenen Verschmelzungen nicht wieder aufgehoben, sondern höchstens in ihrer Wirkung aufgewogen werden können, welches, um merklich zu werden, eine bedeutende Gegenkraft erfordert.“

nach der Zeitfolge des Gegebenen beibehalten. Allein wie bunt, wie abenteuerlich auch manchmal die Bildungen der Phantasie sein mögen, immer besteht das Neue aus alten Stücken, und jedes solche Stück enthält eine Menge kleiner und kleinster Partialvorstellungen, die wenig oder gar nicht aus ihren alten Fugen sind gerückt worden, also den Stempel des Gedächtnisses in der That auch noch beibehalten; daher die Phantasie, wäre sie etwa vornehmer als das Gedächtniss, doch dessen nützliche Dienste nicht verschmähen dürfte.

Wie kommt aber der Glaube in die Gesellschaft der Phantasie? Sollte ich wohl in diesem Punkte Einwürfe von Ihnen zu erwarten haben? Im Gegentheil, Ihre Kenntniss der Mythologie, worin Sie mir weit überlegen sind, würde mich zurechtweisen, wenn ich nicht durch Rechnung und pädagogische Erfahrung schon genug gewarnt wäre, um nicht die Phantasie eines heutigen Romanschreibers für ein ursprüngliches Seelenvermögen zu halten. Wer irgend etwas mit Willkür, und wissend um diese Willkür, erdichtet, der freilich mag lange lügen, bevor er es dahin bringt, an seine eignen Lügen zu glauben. Hingegen das ursprüngliche Phantasiren endigt von selbst mit dem Glauben, in wiefern nicht Beobachtung und Erfahrung sich widersetzen. Die letzten Worte des vorstehenden Aufsatzes sprechen hoffentlich deutlich genug von dem Product, womit die fortgehende Verschmelzung der oftmals frei steigenden Vorstellungen endigt. Dies Product ist ein nothwendiges, wofern der Kreis von Vorstellungen, aus welchen es entspringt, geschlossen ist, und der Anlass zum freien Steigen sich oft und mannigfaltig genug erneuert, damit aus den gegebenen Vorstellungen werde, was daraus werden kann. Alsdann schwebt dies Product im Bewusstsein gleich den Vorstellungen von Erfahrungsgegenständen; es wird für ein Reales gehalten, wie das was man hört und sieht, oder mit einem andern Worte, es wird daran geglaubt. So etwas Fertiges, oder doch beinahe fertig Gewordenes, nur noch theilweise einer absichtlichen Ausschmückung Zugängliches, ist im Grossen der Mythenkreis eines jeden Volkes.

Allein wir sprechen hier nicht von Völkern, sondern von Kindern. Wie nöthig diesen der Religionsunterricht ist, — und zwar in jedem Alter gerade in dem Maasse, als die Gefahr nahe ist, dass sie ausserdem sich aus eigner Macht etwas Götzenhaftes schaffen würden, — das bedarf hier keiner Entwickelung; denn Niemand zweifelt daran, und Sie am wenigsten.

Schon bei kleinen Kindern, sobald sie sprechen können, bemerken wir oft mit Erstaunen, zuweilen mit Besorgniss, wie sie phantasirend nicht bloss plaudern, als ob sie ihrem Erfahrungskreise entrückt wären, sondern auch dabei lachen und weinen, sich selbst Lust und Schmerz bereitend. Denn die Reizbarkeit des Organismus mengt sich hinein; und mancher Affect gräbt sich ein Bett, gleich einer Quelle, von welcher ein Bach ausgeht, um dereinst, mit andern

Bächen vereinigt, zum mächtigen Strome heranzuwachsen. Hier ist der Schooss, in welchem die geistige Individualität erzeugt, und durch die leibliche bestimmt wird.

Indessen die frühesten Producte der Phantasie bleiben nicht lange Gegenstände des Glaubens; sie werden bei gesunden Sinnen von der Erfahrung zurückgestossen, und durch neues Phantasiren meist vollends verdrängt. Der zehnjährige Knabe erzählt schon lachend, was er alles geglaubt habe, da er noch klein war. Er weiss nicht, wie oft es ihm noch bevorsteht, grösser, und in seinen eignen Augen weiser zu werden. Neue, und abermals neue Formationen der Phantasie lagern sich über einander; und nicht selten bereitet sich daraus ein vulkanischer Boden, dessen Erschütterungen Alles durch einander zu werfen bestimmt sind.

Die Gefahr ist um desto geringer, je besser der Knabe, in dem Alter, wo er schon nicht mehr Kind heisst, es sich selbst sagt, dass er spielt, während er sich den Illusionen hingiebt, dass er im Gegentheil mit ernsten Versuchen beschäftigt ist, wann er einen Erfahrungsgegenstand behandelt, der ihn durch guten oder schlechten Erfolg belehren wird. Hier kommen wir auf die höchst wichtige Wechselwirkung zwischen dem innern Thun, wodurch sich der Mensch die Grundlage seiner geistigen Persönlichkeit schafft, — dem Phantasiren, — und dem äusseren, wodurch er zuerst lernt, dass er zurecht gewiesen werden kann und muss. Das Verbindungsglied zwischen beiden, — die *Aufmerksamkeit*, — werden wir bald genauer in Betracht ziehen; allein zuvor ist ein Rückblick auf die Beschränktheit der Individuen nöthig, die uns schon so oft beschäftigte.

Die allermeisten Menschen glauben das, was ihnen mit Nachdruck gesagt und versinnlicht wird. Warum? Die nächste Antwort ist, weil sie nicht Phantasie haben, die es bis zu fertigen Producten bringen könnte. Aber was heisst denn das, Phantasie haben oder nicht haben? Wir sahen im Vorigen, dass zugleich steigende Vorstellungen desto fester verschmelzen, je öfter sie steigen, und desto gewisser ein reihenförmiges Ganzes bilden, je mehr sie verschmelzen. Phantasiebilder sind eben nichts Anderes als das Vorgestellte solcher verschmolzenen Vorstellungen. Demnach hat Jedermann Phantasie in dem Kreise seiner frei steigenden Vorstellungen, falls er nicht daran gehindert ist. Die Phantasie des Kaufmanns mag freilich eine andre sein als die eines Hirten, oder eines Soldaten; aber die Verschiedenheit der Gegenstände, gemäss den Beschäftigungen, erklärt kein Mehr oder Weniger.

Dass es überhaupt frei steigende Vorstellungen gebe, das versteht sich nicht von selbst. Die meisten Thiere scheinen durchgehends von leiblichen Zuständen dergestalt bestimmt, dass sie nur selten etwas Anderes vorstellen, als was im Kreise ihrer augenblicklichen Begierden und Affecten liegt. Der träge Wilde, der müssig

ruhet, sobald er satt ist, unterscheidet sich wenig von ihnen. Und der ausgebildete Egoist, — welche andre Vorstellungen gelangen in ihm zur freien Regung, ausser denen, die sein begrenztes Interesse angehen? Von da aus werden seine Gedanken geformt; dort ist die Herrschaft, die nichts von unnützen Künsten neben sich aufkommen lässt.

Will man pädagogische Beobachtung, so muss man vor Allem die Kinder in den frühen Jahren beobachten, wo die Herrschaft eines bestimmten Egoismus sich noch nicht gebildet hat. Um diese Zeit auch verheimlichen sie am wenigsten; ihr Sprechen und Handeln ist der unmittelbare Ausdruck ihrer Phantasien. Würden den Lehrern der spätern Jahre aus jener frühen Zeit unbefangene und genaue Beobachtungen mitgetheilt: dann sähe man eher und sicherer, was von der Geistesrichtung und Thätigkeit der Zöglinge zu erwarten stehe. Statt dessen concentrirt sich sehr lange diejenige Beobachtung, welche der Lehrer des heranwachsenden Knaben anstellen kann, auf die bessere oder schlechtere Aneignung des Neuen, was der Unterricht darbietet; aber es dauert Jahre, bis in dem Kreise des Lehrens und Lernens frei steigende Vorstellungen sichtbar werden. Das Meiste selbst von dem, was gut gelernt wird, erhebt sich lange Zeit nicht ohne Bücher und Fragen ins Bewusstsein. Darum ist der Schüler zu Hause ein Anderer, als in der Schule.

Betrachten Sie, wenn's gefällig ist, den Anfang der Beilage zum vorigen Briefe. Dort, wo am wenigsten von Herrschaft einiger übermächtiger Vorstellungen, wo so viel wie nichts von Analogie mit dem Gedächtniss zu spüren ist, wo unter den Vorstellungen Freiheit und Gleichheit stattfindet, — sehen wir da das Erwachen der einzelnen abhängig von anderen? Nein; sie kommen massenweise; und erst zuletzt, wenn sie schon hoch ins Bewusstsein empor gestiegen sind, nehmen sie Form an. Was ist nun die Folge, wenn irgend ein fremder Druck, — sei es das früher oft besprochene Hinderniss aus physiologischen Gründen, oder die Autorität eines Lehrers, oder was immer für eines geselligen Einflusses, — die letzten Entwickelungen der bis dahin massenweise empor gestiegenen Vorstellungen hindert? Natürlich bleibt die Formung aus; und der Mensch wird desto weniger Er Selbst, je mehr fremde Form ihm aufgedrungen oder auch nur dargeboten wird. Verhehlen wir es uns nicht: je mehr Schule, desto phantasieloser die Zeit. Je mehr Muster, desto weniger eignes Erzeugniss. Und dann klagt man noch über das Langweilige dessen, was sich stets eintönig wiederholt![51]

---

[51] Vgl. *W.* XI, S. 488: „Jünglinge lassen oft edle Keime der frühern Knabenjahre untergehen, welche durch Erfahrungen in Vergessenheit gebracht, durchs Vorurtheil, um klüger zu sein, erdrückt werden. Dahin gehört Manches auch im Denken so wie im Fühlen, was in Kindesköpfen sich geregt hatte. Kinder *fragen* viel, was man ihnen nicht beantworten kann. Weil sie keine Auskunft erhalten, gewöhnen sie sich, die Fragen

Mancher hat bei mir weniger Schule gefunden, als erwartet wurde. Warum? Ich wollte den Menschen so viel möglich ihr eigenes Gesicht lassen. Freilich schade, wenn nun von innen wenig hervortritt! Aber ich liebe nun einmal denjenigen Unterricht nicht, der an den freien Vorstellungen mehr hindert als fördert.

33.

Es ist durchaus nöthig, und es kann gewiss mit Ihrer Bewilligung geschehen, dass wir uns noch etwas mehr in die Psychologie vertiefen, als schon durch das Vorhergehende zu erreichen stand. Was ist dem Pädagogen wichtiger, als die Aufmerksamkeit? Diese habe ich nur eben zuvor berührt; und zwar nicht die willkürliche, auch nicht die ursprüngliche, wovon in meiner Abhandlung *de attentionis mensura* die Rede war, — sondern die appercipirende, welche für den praktischen Erzieher wo möglich noch wichtiger ist, als jene beiden Arten. Das appercipirende Merken aber, wenn Sie alte Namen wollen, ist eine Zusammensetzung aus der Phantasie, die von innen her wirkt, und der Sinnlichkeit, welche mit äussern Eindrücken dazu kommt. Mit andern Worten: es treten dabei die frei steigenden, und die dem Sinken bis zur völligen Hemmung anheim fallenden Vorstellungen in Wechselwirkung. Gemerkt wird vermöge der Apperception auf dasjenige Gegebene, welches sich selbst überlassen würde vergessen werden. So geschieht's, wenn der aufmerksame Schüler dem Unterrichte oder auch der Erfahrung, die man ihm darbietet, entgegenkommt. Seine Fragen verrathen sein Phantasiren; nur bleibt dies nicht frei, es bildet keine fertigen Producte, sondern es unterwirft sich der Lehre zur Berichtigung und zugleich zur Erweiterung. Ein Andrer als Sie, mein Freund, möchte mir einwerfen: der fragende Schüler phantasire nicht, sondern er denke. Sie aber werden einen solchen Gegensatz wohl sicher nicht machen. Könnten die Gedanken der Phantasie nicht die Form von Begriffen und Urtheilen annehmen: wo bliebe dann wohl die Poesie?

Vor tieferem Eingehen in die Untersuchung lassen Sie uns überlegen, welche Vorstellungen denn wohl als frei steigende zu be-

---

gering zu achten. Das ist die Grundlage nachmaliger Untüchtigkeit zur Philosophie." —

Und *W.* VII, S. 656*: „Das Gegenstück der Art, wie Geschäftsmänner den Gegenstand nur von der Geschäftsseite auffassen, die man kennt und braucht — ist das Heer der unbeantwortlichen Fragen der Kinder und der Frauen; z. B. woher entsteht der Wind? Können die Fische auch riechen? Warum ist das Mondlicht kalt? Warum beisst der Essig? der Rettig? Warum brennt die spanische Fliege? — Hier ist eine Unzahl psychologischer Phänomene, die späterhin aufhören, wie das jugendliche Spielen. Es sind Versuche, Neues an Altes zu knüpfen; gewagte Reproductionen, die noch nicht vom Gewöhnlichen erstickt wurden. B i l d u n g i s t z u m T h e i l e i n V e r a r m e n a n G e i s t, d e n n s i e i s t B e s c h r ä n k u n g."

trachten seien? Setzen wir einmal den im Laufe unseres Erdenlebens unmöglichen Fall, dass keine Umgebung durch Sinneseindrücke, kein im leiblichen Zustande wurzelnder Affect, keine fremde Bestimmung irgend einer Art sich in die Wirkung und Gegenwirkung der Vorstellungen einmischte: dann würden in der völlig isolirten Seele alle vorhandenen Vorstellungen allmählich mit einander ins Gleichgewicht treten; sie würden sich also gleichsam aneinander messen; und die allerstärksten, sammt deren Verbindungen, würden ihre Oberherrschaft gelten machen. So etwas kommt in unserm jetzigen Zustande nicht vor. Der leibliche Zustand und die Umgebung bereiten jedesmal eine bestimmte Beschränkung, vermöge deren grosse Massen und Klassen von Vorstellungen jetzt nicht frei steigen können. Hiemit fällt der Druck weg, welchen eben diese, für jetzt ausgeschlossenen Vorstellungen würden ausüben können, wenn es auf ihre Stärke allein ankäme. Also setzt sich derjenige Vorrath von Vorstellungen, der für jetzt keine allgemeine Hemmung erleidet, in Bewegung, — die allermeisten, welche zu steigen gleichsam versuchen, gelangen unmerklich zu einem sehr niedrigen Maximum, weil die in ihnen selbst begründete Hemmungssumme sich schnell anhäuft, und sie sogleich wieder zurückdrängt. Dennoch haben sie durch ihr Gesammtwirken einen bedeutenden Einfluss auf den leiblichen Zustand, den sie noch mehr, als zuvor, für sich disponiren. Inzwischen geschieht etwas innerhalb der Umgebung; die einzelnen Objecte derselben, — das was man gerade hört und sieht, — sind mehr oder minder zudringlich, und in dieser Zudringlichkeit mehr oder weniger flüchtig. Daraus entstehen vorübergehende partielle Hemmungen innerhalb der allgemeinen dauernden Hemmungssphäre der ganzen Umgebung; so werden manche Vorstellungen, die im Begriff waren zu steigen, auf der mechanischen Schwelle gehalten, (Sie wissen aus der Psychologie was das heisst.) Allein nach kurzer Frist treten sie hervor, sammt ihrem Anhange, und in dem Rhythmus, welchen die Verschmelzungs- und Complicationshülfen bestimmen.

Dies ist nur der Hintergrund für ein Gemälde, was wir jetzt zu entwerfen haben; es kam fürs erste nur darauf an, zu bemerken, wie sehr relativ der Begriff der frei steigenden Vorstellungen ist. Denn die Stärke, welche als Bedingung der Freiheit muss vorausgesetzt werden, ist nicht etwa die absolute, eigne Stärke, sondern das Verhältniss, wodurch sie bestimmt wird, empfing eine vorläufige Begrenzung durch die Umgebung und den leiblichen Zustand, wodurch der Einfluss sehr vieler andern Vorstellungen entfernt wird. Daher gelingen Arbeiten im Studierzimmer, welche nicht gedeihen im Gesellschaftssaale; ja es giebt bekanntlich Personen, denen Schlafrock und Tabakspfeife zu Hülfe kommen müssen, wenn sie wissenschaftlich denken sollen. Nicht ganz so arg machte es einer meiner Zöglinge, der sich in den Ferien an kubischen Gleichungen

hatte üben sollen, und bei der Rückkehr bekannte, das sei wohl bei mir möglich, aber nicht im Vaterhause.

Für unsern Zweck, das appercipirende Merken zu beleuchten, müssen wir Gegenstände voraus setzen, die sich darbieten um bemerkt zu werden. Was heisst nun dies Bemerken? Da wir von der ursprünglichen Aufmerksamkeit, — der Möglichkeit, dass unser Vorstellen einen Zuwachs erlange, ohne Rücksicht auf Apperception, — hier nicht reden wollen, so bezeichnen wir mit dem Worte *Bemerken* die von innen vordringende Thätigkeit, durch welche dieser Gegenstand, der sich eben darbietet, vorzugsweise vor andern, die sich auch darbieten, ergriffen wird, so dass die Auffassung desselben mehr Stärke und mehr Dauer erlangt, dass der Gegenstand gerade als ein solcher und kein anderer betrachtet, und — vielleicht, — gelobt und getadelt wird, welches letztere sehr in der Nähe liegt, obgleich es auch fehlen kann. Dabei wird bekanntlich jede Veränderung und Bewegung, also jede Abweichung des Gegenstandes von sich selbst, mit besonderer Genauigkeit wahrgenommen; auch Vergleichungen mit andern, ähnlichen, früher wahrgenommenen, bleiben nicht aus. Ein solches Merken wird ferner sehr begünstigt durch vorgängige Ankündigung oder Beschreibung, wodurch dem Merken das Erwarten vorausgeschickt war. Das Alles verräth, dass hiebei eine Reproduction älterer, gleichartiger Vorstellungen in Thätigkeit ist.

Diese Reproduction nun, wäre sie bloss die in der Psychologie betrachtete, von der Ihnen der Satz: sie geschehe Anfangs proportional dem Quadrate oder noch öfter dem Kubus der Zeit, erinnerlich sein wird, — möchte dem Begriff des scharfen Aufmerkens wenig genügen. So oft wir auch in unsern Lehrstunden froh sein müssen, wenn wenigstens solches Merken unsern Vortrag begleitet, so schlägt doch das keine Funken, woran sich ein Licht entzünden könnte.

Sondern jene frei steigenden Vorstellungen sind es, an die wir uns wenden müssen. Zwar werden Sie fragen: warten denn die frei steigenden Vorstellungen, bis sie reproducirt werden? Darauf antworte ich durch die schon geschehene Hinweisung auf die mechanischen Schwellen. Gar mancher Vorstellung ist das Steigen ganz nahe, und sie kommt doch nicht dazu, weil das Vorübergehende, was von aussen oder selbst von innen her ins Bewusstsein tritt, obgleich einzeln genommen unhaltbar, doch in einer so langen Reihe fortläuft, dass die mechanische Schwelle sich scheinbar in eine statische verwandelt. Wofern aber jetzt der bekannte Gegenstand, dessen Vorstellung dem freien Vortreten nahe war, neu gegeben wird, so beginnt der Process des appercipirenden Merkens. Er beginnt, indem die reproducirte, vielleicht gar schon durch vorgängiges Erwarten theilweise ins Bewusstsein gerufene Vorstellung nun vollends losschnellt, und, indem sie sich mit dem gleichartig Ge-

gebenen vereinigt, dagegen das Ungleichartige kräftig zurückstösst. Dies Zurückstossen anderer, zugleich und eben so stark dargebotener Anschauungen ist das Charakteristische des appercipirenden Merkens. Darin liegt das Herausheben, Losreissen, Isoliren des Bemerkten aus seiner Sphäre, seiner Gesellschaft.

Von hier aus erklärt sich nun sogleich das scharfe Wahrnehmen der geringsten Veränderung, wenn der Gegenstand sich rührt, oder von seiner frühern Erscheinung abweicht. Es ist der Kampf der reproducirten Vorstellung mit derjenigen, die sich aus dem Gegebenen erzeugt.

Jedoch dies bedarf einer Erläuterung, indem wir zuerst darauf achten, wie der Erfahrung gemäss das appercipirende Merken beschränkt ist. Der Herrschsüchtige und zugleich Eitle, berauscht von seiner Hoheit, sieht nicht die Zeichen der nahenden Gefahr. Der Schriftsteller zeigt manchmal in Antikritiken, wie genau er die wenigen Worte des Lobes aus missfälligen Recensionen herauszufischen verstand, und unsre Zöglinge fassen die kleinsten Zeichen des Beifalls, während der Tadel ihre Ohren kaum berührt. Eltern sehen Genie's in ihren Söhnen; für die Fehler sind sie blind. Im Alterthum sah man gar die Bildsäulen der Götter mit den Augen winken und den Kopf schütteln. Solche Erschleichungen erlaubt sich das appercipirende Merken, um einseitige Beobachtungen zu ergänzen. — Wenn nun dagegen der Empfindliche umgekehrt nicht den kleinsten Zweifel an seinem Werthe erträgt, der Grammatiker jeden ungewöhnlichen Ausdruck rügt, der Hypochondrische sogar mitten unter Freunden allerlei Stimmen hört, die ihn verspotten und beschimpfen: welcher Unterschied liegt in der Apperception? Jedenfalls ein solcher, welcher verräth, dass die appercipirende Vorstellung nicht einfach war, und dass von ihrer Zusammensetzung, nebst den Verschmelzungen, worauf diese Zusammensetzung beruht, der ganze Erfolg abhängt. Zum wirklichen Beobachten gehört nicht bloss die einfache Reproduction, sondern jene schon früher beschriebene *Wölbung* (17); die wir jedoch hier noch etwas näher zu bestimmen Ursache haben. Denn die Gestalt des gleichförmigen Gewölbes möchte wohl selten dem appercipirenden Merken genau angemessen sein; die mathematische Betrachtung hat uns auf einen schärferen Begriff geführt. Wir sahen, dass die frei steigenden Vorstellungen, in Folge ihrer Verschmelzung, dahin streben, sich auf bestimmte Weise zu gestalten. Nun begegnet dieser, im Innern erzeugten Gestaltung eine andre davon unabhängige, nämlich die der sinnlichen Wahrnehmung. Von dem Verhältnisse zwischen beiden hängt der Erfolg ab. Ist die innere Gestaltung übermächtig, so wird die Beobachtung einseitig, mangelhaft, oder geht gar in Erschleichung über. Bietet sich dagegen von innen her eine schon früher mannigfaltig begründete Uebung, so oder anders zu gestalten, zur Anschauung dar, dann wird der äussere Gegenstand als ein

solcher und kein anderer, wie er gerade ist, wahrgenommen, unterschieden, fixirt und eingeprägt. Hiebei ist die Vielseitigkeit des Beobachtens wesentlich, welche darauf beruht, dass, nachdem eine Apperception geendet war, eine andre beginnt, die von andern Punkten des Gegenstandes ausgeht; wie wenn ein Knabe den ihm neuen Gegenstand von allen Seiten dreht und wendet, die Beweglichkeit desselben erforscht, ihn umher wirft und so fort. Das weiset ebenfalls auf eine frühere Reihenbildung hin, vermöge deren zu der Vorderseite eine Kehrseite, zur Oberfläche ein Inneres, zur festen Stellung mancherlei mögliche Bewegung hinzugedacht und dabei vorausgesetzt wird. Der Knabe, wenn er solchergestalt Hände und Sinne braucht, thut wesentlich nichts anderes als der Chemiker, der ein neues Gestein durch eine Reihe von Proben mit allen ihm als wirksam bekannten Reagentien herdurchführt. Der ganze Unterschied liegt hier in den appercipirenden Vorstellungsmassen; dagegen ist die Apperception ihrer Form nach die nämliche.

Und wie nun, wenn das schon oft besprochene Hinderniss aus physiologischem Grunde sich auch hier einmischt? Dann haben wir Fälle, die sich dem Blödsinn nähern. Nur ist nicht jeder blöde Knabe blödsinnig, und nicht jeder Unwissende darum unfähig. Das mag uns erinnern, wie verschieden der Grund sein kann, wo die gewünschte Apperception ausbleibt. Den blöden Knaben drückt nur die neue Gesellschaft; hat er sich in ihr erst orientirt, so wird er in ihr nicht bloss appercipiren, sondern auch dem gemäss sprechen und handeln. Der Unwissende wird fähig werden zum Appercipiren, sobald er gehörig lernt, und durchs Lernen sich die appercipirenden Vorstellungen anschafft.[52]

[52] Zur Lehre von der Apperception *Lehrb. zur Psych.* § 39 f. *W.* V, S. 32. Ferner *W.* VII, S. 591 f. und unten Nr. XXIV, § 73 f. Aus der *Psychologie als Wiss., W.* VI, S. 201 f. möge hier Folgendes angezogen werden: „Das appercipirende Merken, welches Reproduction einer älteren Vorstellungsmasse voraussetzt, ist am bekanntesten und auffallendsten bei den Meistern jeder Kunst und Wissenschaft, die sogleich den gegen die Regeln derselben begangenen Fehler spüren. Wie schneidet ein Sprachschnitzer ins Ohr des Puristen! Wie beleidigt ein Misston den Musiker! oder ein Verstoss gegen die Höflichkeit den Weltmann! Wie schnell sind die Fortschritte in einer Wissenschaft, deren Anfangsgründe so scharf eingeprägt waren, dass sie sich mit grösster Leichtigkeit und Bestimmtheit reproduciren lassen; wie langsam und unsicher hingegen werden die Anfänge selbst gelernt, wenn nicht die noch einfachern Elementarvorstellungen gehörig dazu prädisponirt waren. — Das Merken durch Apperception zeigt sich schon bei kleinen Kindern sehr deutlich, wenn sie in der ihnen noch unverständlichen Rede der Erwachsenen die einzelnen bekannten Worte plötzlich auffassen und nachlallen; ja schon bei dem Hunde, der den Kopf umwendet und uns ansieht, indem wir von ihm sprechen und seinen Namen nennen. Nicht weit davon entfernt ist das Talent zerstreuter Schulknaben, während der Lehrstunde den Augenblick wahrzunehmen, wo ein Geschichtchen erzählt wird; ich erinnere mich an Schulklassen, worin während eines wenig interessanten Unterrichts bei schlaffer Disciplin beständig ein summendes Plaudern zu hören war, das jedesmal eine Pause machte, so lange die

34.

Sollten wir wohl jetzt einer psychologischen Erkenntniss des Zustandes, worin gewöhnlich Zöglinge und Lehrlinge sich befinden,

---

Anekdoten dauerten. Wie konnten die Knaben, da sie gar nichts zu hören schienen, den Anfang der Erzählung ergreifen? Ohne Zweifel hatten die Meisten stets wenigstens Etwas von dem Lehrvortrage vernommen: es fehlte aber demselben die Anknüpfung an frühere Kenntnisse und Beschäftigungen, daher fielen die einzelnen Worte des Lehrers, so wie sie gesprochen wurden, der Hemmung anheim, und die Auffassungen blieben unverschmolzen; sobald hingegen alte Vorstellungen erwachten, deren starke Verbindung Reihen hervorzurufen im Begriff war, mit welchen sich das hinzukommende Neue leicht vereinigte, entstand eine Totalkraft aus Altem und Neuem, wodurch die zerstreuten Gedanken wenigstens auf die mechanische Schwelle getrieben wurden. Ich will mich hier nicht bei pädagogischen Dingen aufhalten: sonst wäre leicht zu zeigen, wie nothwendig es für die Kunst des Unterrichts ist, alle Partien desselben — aber besonders die grösseren Umrisse — dergestalt im Voraus anzuordnen, dass die *Möglichkeit* des Merkens auf das Nachfolgende aus den früher gewonnenen Kenntnissen hervorgehe, und dass diese Möglichkeit, so weit sie vorhanden ist, stets aufs Vortheilhafteste benutzt werde (diejenigen, welche sich noch heute mit der höchst thörichten Streitigkeit zwischen Humanismus und Philanthropinismus tragen, würden davon ohnehin nichts verstehen). Keineswegs bloss für den Erzieher, sondern in einer viel weitern Sphäre gilt die Erinnerung: man müsse vor allen Dingen überlegen, dass Jeder während er einem Vortrag zuhört in derselben Zeit irgend etwas Anderes denken würde, wofern der Vortrag nicht wäre; denn dieses Andere bildet die hemmende Kraft, welche muss überwunden werden, wenn das Merken möglich sein soll. Das Umgekehrte zeigt sich dann, wenn wir an den Abschnitt eines interessanten Buches gekommen sind und uns noch für eine kleine Weile in dem Eindruck so gefangen fühlen, dass wir zu eignen Betrachtungen nicht kommen können. Die hemmende Kraft ist hier völlig verschwunden, das anziehende Buch hat durch lebendige Darstellung (besonders durch das Poetisch-anschauliche eines *Homer*, — oder eines *Walter Scott*) unsere Gedankenreihen so entfaltet, so fortgelenkt, wie sie, ihrem innern Triebe nach, sich zu entwickeln bereit waren; dann ihren Strom, wenn er stark genug aufgeregt war, durch Hindernisse verdichtet, um ihn theilweise wieder freizulassen, und ihn mit hinreichender Energie nach verschiedenen Richtungen zu spalten, zu verbreiten, nach mancherlei Wechseln wieder zu sammeln und in einem geräumigen Bette fortfliessen zu lassen. Fortwährend ist hier die Apperception thätig gewesen; immer hat das Neue gepasst zum Früheren; immer war es darauf eingerichtet, die aufgeregten Fragen zu beantworten, um uns in neue Fragen zu verwickeln; nie war das Eine gleichgültig für das Andere, und indem selbst anscheinende Kleinigkeiten späterhin die Anknüpfungspunkte für wichtige Folgen abgaben, gewann dadurch die nämliche Vorstellungsmasse eine neue Wirkungsart und eine andere Form ihrer Verwebung, um sich das Hinzukommende in vielen Punkten zugleich anzueignen. ... Die Apperception richtet sich nach den älteren, den früher erworbenen und seit längerer Zeit gebildeten Vorstellungsmassen in ihrem Verhältniss zu den späteren, minder starken, minder verschmolzenen, welche eben darum zu jenen in einem Verhältnisse der Abhängigkeit stehen. Wer kann denn sagen, wie diese verschiedenen Vorstellungsmassen eigentlich beschaffen seien? und wie sie demgemäss wirken? .... Sehr sichtbar kommt nicht bloss die Beschaffenheit und Verknüpfung der apperci-

und hiemit auch der Orientirung unter den vorkommenden Verschiedenheiten auf der Spur sein? Lassen Sie uns versuchen!

Mit dem appercipirenden Merken ist allemal, so weit die Umstände es gestatten, ein äusseres Handeln verbunden. Sprechen, wo nicht Gründe der Zurückhaltung eintreten, ist das Mindeste; aber Laufen, Werfen, Herbeiholen, wohl auch Holen-Lassen, ja selbst Fangen und Schiessen, gehört eben dahin; die ganze Freude an gymnastischer Uebung desgleichen. Auch das Vergnügen an der Bearbeitung irgend eines Stoffes beruhet auf der Wechselwirkung zwischen dem Beobachten des Werkes, wie es wird, und dem Fortarbeiten gemäss der innern Gestaltung, die sein Werden vorzeichnet.

Aber unsre Zöglinge realisiren nicht die ganze Weite dieses Begriffs. Das Werk und der Wirkende begrenzen sich gegenseitig. Wo Einer sein Geschick spürt, da ist er geschäftig, anderwärts desto unlustiger. Steckt den Jünglingen die Jagd im Kopf, oder den Knaben eine Darstellung von Taschenspielern und Seiltänzern, so ist sonst nicht viel mit ihnen anzufangen.

Und was wird aus den Lehrstunden? Hier glänzen die Knaben mit starkem Gedächtniss. Was ist dies Gedächtniss?

Sie werden mir sogleich sagen: es ist auch eine Art von appercipirendem Merken. Was für eine Art denn? Durch frei steigende Vorstellungen? Wie wäre das möglich bei Gegenständen, zu denen nicht schon sehr reife Vorkenntnisse mitgebracht wurden? — Die Fälle, wo der Schüler mit Fragen entgegenkommt, sind die seltenern; wie könnte er das bei fremden Sprachen, bei Thatsachen, Jahreszahlen, selbst bei mathematischen Formeln? Diese letztern zeigen die Sache am klärsten. Der junge Mensch, dem ich heute einen neuen Lehrsatz beweise, versteht mich so vollständig, dass man glauben könnte, er habe appercipirt durch frei steigende Vorstellungen; vielleicht gelingt es ihm sogar noch nach einigen Stunden, das Gelernte zu wiederholen; aber ist eine Woche dahin, so weiss er kaum noch, wovon die Rede war. Wo sind da frei steigende Vorstellungen? — Glücklich, wenn hie und da ein Anknüpfungspunkt

---

pirenden Vorstellungsmassen hiebei in Betracht, sondern auch ganz besonders die Frage, wieviel davon zugleich über der Schwelle des Bewusstseins sich erhalten kann. Physiologische Hemmung, reizbares Temperament, Vertiefung in gewisse Fragen oder Sorgen, die fortdauernd den Kopf einnehmen, sind gegenwirkende Kräfte, welche die Sphäre der Apperception enger beschränken. Wir sehen hier ein wichtiges *Princip der Individualität.* Sogar der Einzelne ist in diesem Punkte von sich selbst verschieden, nach Alter und Geschlecht, nach Lagen und Launen; sein Merken und Nicht-Merken sammt allem, was davon abhängt, bleibt ihm Zeitlebens ein Räthsel. Für den aufmerksamen Erzieher wird dies Räthsel noch bei weitem grösser. Die offenen Augen und Ohren der Einen, der Stumpfsinn der Andern in Allem was Beobachtung erfordert, bei gleicher Behandlung, unter gleichen Umständen — dieser Unterschied ist eine unleugbare Thatsache, die den Erfolg der sorgfältigsten Behandlung in hohem Grade ungewiss macht."

von solchem Werthe, etwa durch Beispiele, konnte benutzt werden. Aber dasjenige, für den Unterricht so wichtige Arbeiten des Schülers, was man Memoriren nennt, und in dessen Leichtigkeit allermeistens das *glänzende* Gedächtniss seinen Sitz hat, lässt sich durch frei steigende Vorstellungen nicht erklären. Eher durch deren Abwesenheit; denn sie stören das Memoriren. Die meisten Menschen sind zu unruhig, um jener andern Reproduction, die von der statischen Schwelle emporsteigt, Zeit zu lassen, damit schwache Vorstellungen in neue Verbindung fest eingefugt werden. Und doch besteht eben hierin das Memoriren. Der Lehrer oder das Buch sagen Worte vor, die man einzeln schon kannte, — oder wenn nicht die ganzen Worte, so doch deren Bestandtheile, die einzelnen Sprachlaute. Diese an sich schwachen Vorstellungen werden nun in neue Verbindungen eingeführt, und die Verbindungen müssen haltbar genug sein, um sich später auf Erfordern unversehrt wieder darzubieten. Hier stellt das Bewusstsein sich uns dar gleich einer Ebene, auf der niedriges Kraut wächst; hohe Berge und tiefe Ströme dürfen nicht in der Nähe sein, — wofern nicht eine neue Energie, die willkürliche Aufmerksamkeit, von der wir bisher noch nicht redeten, zur Mitwirkung gelangt.

Das Memoriren erfordert gar nicht, dass die einzelnen Vorstellungen hoch ins Bewusstsein emporsteigen. Thäten sie dies: so würden sie eine grössere Hemmungssumme bilden, ja sich in Folge ihrer frühern Verbindungen seitwärts ausbreiten; nichts aber ist dem Memoriren nachtheiliger, als Nachgiebigkeit gegen den Zug der eignen Gedanken. Auch der Gegenstand muss gleichgültig sein, oder als solcher behandelt werden; die Gefühle, die er aufregen könnte, würden nur schaden. Nicht zu schnell darf das, was memorirt werden soll, einander folgen; sonst hat die Reproduction, welche von innen entgegenkommen soll, nicht Zeit, sich zu erheben; nicht zu langsam darf es gegeben werden, sonst versinkt das Vorige zu tief, bevor das Folgende dazu kommt.

Wenn man die ans Wunderbare grenzenden Erzählungen lieset von Solchen, deren Gedächtniss bis zur Virtuosität ausgebildet war: so wird man geneigt zu glauben, es sei dabei ein thätiges Mitwirken des Organismus im Spiele. Und worin müsste dies Mitwirken denn wohl bestehen? Lediglich im Festhalten desjenigen Zustandes, welchen die Vorstellungen bewirken. So etwas lässt sich denken, ohne materialistische Thorheit. Das Wirken der Seele auf den Leib ist bekannt; unstreitig entspricht jeder Aufregung von Vorstellungen ein bestimmter Zustand des Gehirns oder der Nerven. Kann dieser durch irgend eine Anstrengung fixirt werden: so werden rückwärts die nur schwach reproducirten Vorstellungen in dieser Stellung sich länger halten, und in längern Reihen verschmelzen, als der psychische Mechanismus, sich allein überlassen, es hätte leisten können. Umgekehrt, das geringste Hinderniss (etwa durch Auf-

regung des Gefässsystems), was der Reproduction schadet, verdirbt unfehlbar das Memoriren.

Erfahrungsmässig steht das Memoriren in gar keinem festen Verhältniss zur übrigen geistigen Fähigkeit; daher ist es einer der ersten Punkte, worauf die pädagogische Beobachtung sich richtet, wie bei den gegebenen Individuen jedesmal dies Verhältniss beschaffen sei, also, wie lange Reihen ein Knabe auswendig behalten kann, wieviel Zeit er braucht, und wie bald er vergisst. Hiemit ist jedoch keineswegs das Ganze erforscht, was man Gedächtniss nennt; denn nicht Alles muss erst memorirt werden, um für immer gefasst zu sein; — es wäre schlimm, wenn Erfahrung, Umgang, Uebung, Interesse nicht kräftiger wirkten. Auch täuscht man sich durchaus, wenn man aus der Masse dessen, was memorirt worden, solche Wirkungen erwartet, wie sie den Gegenständen entspriessen könnten, falls das ihnen gebührende Interesse wach gewesen wäre. Wer kennt nicht Gelehrsamkeit ohne Geist und Geschmack? Dennoch lässt man sich immer von neuem durch den Glanz des memorirten Wissens blenden.[53]

---

[53] Vergleiche *W.* VII, S. 661. „Was man gutes Gedächtniss zu nennen pflegt, das ist für Einzelnheiten; grössere Ganze zu überschauen, ist etwas Anderes. Es erfordert diejenige Regsamkeit, die sich zuerst darin zeigt, aus kleinen Reihen grössere geordnet zusammenzusetzen. Der Gedächtnissmensch merkt zwar, aber er bleibt stehen, wo man ihn hinstellt."

Ueber das Memoriren ist unten Nr. XXIV, § 81 f., so wie die Notiz *W.* VII, S. 621 zu vergleichen: „Das Memoriren als eine bekannte Thatsache, oder auch das Corrigiren nach einem Ideale zeigt klar, was zum richtigen Ablaufen der Reihen nöthig ist. Nämlich: die Reihe muss nicht bloss einmal, sondern vielmal sein gebildet worden. Jede einzelne Bildung hinterlässt eine Involution. Diese wird in der Zeit der entstehenden Reproduction selbst reproducirt und wirkt dann als eine Gesammtkraft, dergestalt, dass jedesmal das nächste noch mangelhaft hervortretende Glied wie durch ein negatives Urtheil bezeichnet angesehen werden könnte, wenn nicht eben der Negation zuvorgekommen würde durch die Anstrengung selbst, welche die involvirte Reihe in *allen* Theilen macht. Und in vielen Fällen zieht sich der Process so auseinander, dass die Negation sogar ausgesprochen wird: „Das Werk ist noch nicht fertig, denn es fehlt dies und das." Da hat die Anschauung des Werkes — bestünde auch das Werk nur im Aufsagen des auswendig Gelernten — gerade so viel gewirkt wie jedesmal ein Angeschautes wirkt, indem es negative Urtheile hervorruft [*Lehrbuch zur Psych.* § 182 und 204. *W.* V, S. 128 und 143].

(„Auf diese Weise erklärt sich wohl am besten das mühsame Reproduciren, welches erst stockt, dann bei längerer Besinnung hintennach gelingt; auch oft zuvor falsche Glieder einschiebt, die wohl auch für falsche erkannt werden, wie wenn die Knaben sagen: „A — nicht A" — wer folgte auf Tiberius? „Nero — nicht Nero, sondern Caligula." Da scheint eine Nachwirkung solcher Reihen, die Anfangs nicht hervortraten, stattzufinden. Es bedarf aber einer Erklärung, warum nicht alle zugleich wirkten, wenn allen zugleich freier Raum gegeben war? — Vollständiger und langsamer Vortrag (eine Musik oder Rede) giebt ohne Zweifel *allen* Gliedern Zeit, um ihr eigenes Recht, im Festhalten des Vorhergehenden und im Herbei-

35.

Nun, mein gütiger Freund! möchte ich mir fast Ihren Beifall versprechen für die Uebersicht, die Sie aus der Zusammenfassung des Vorstehenden schon gewonnen haben, oder leicht gewinnen können.

Die Sonderung der frei steigenden Vorstellungen einerseits, der Reproduction von der statischen Schwelle andrerseits, war der Stützpunkt unserer Betrachtung. Wir verknüpften mit beiden die Auffassung des Gegebenen. Dann fanden wir auf der einen Seite das appercipirende Merken mit doppelter Gestaltung, und meistens mit äusserem Handeln, auf der andern Seite aber das so eben besprochene Memoriren. Jenseits des Gegebenen endlich erblickten wir die Producte der Phantasie, gelagert in mancherlei Formationen über einander, und getragen durch den Glauben.

---

führen des Nachfolgenden — *ihr* Moment im Ganzen fühlbar zu machen. Uebertriebenes Tempo ist die Geschmacklosigkeit selbst.)

„Beim vollständigen Reproduciren müssen sich also die vielen vielmal gebildeten Reihen gegenseitig ergänzen. Der Anfang der Reproduction bis *zum Aussprechen* geschah noch nicht mit der ganzen vorhandenen Kraft. Er befriedigte ein Streben und regte dadurch ein neues auf. Setzen wir die einzelnen Bildungen $= A, B, C, D$ und $A = a, b, c, d$, $B = \alpha, \beta, \gamma, \delta$ u. s. f., wo $a = \alpha$, $b = \beta$ u. s. f., so mag a durch sich selbst und mit der ersten Energie des ganzen A hervortretend, nur unvollkommen b, c, d evolviren: so ist dadurch B begünstigt, dergestalt, dass β schon als enthaltend α und durch dasselbe bestimmt, hervortritt und γ nach sich zieht u. s. f. Wäre β zuerst gegeben worden, so wäre von ihm aus, als vom Anfangspunkt die Reihe reproducirt. Diesem Falle nun nähert sich der Process, während b von a, wenn auch nicht vollständig, gehoben wird. So wird jedes Glied nach dem andern zum Anfangsgliede. (Darauf kommt's an, jedes Glied muss als Anfangsglied gelernt werden; die Reihe 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 muss so gelernt werden 6, 7; 5, 6, 7; 4, 5, 6, 7; 3, 4, 5, 6, 7 u. s. w.; dann zu dreien: 1, 2, 3; 2, 3, 4; 4, 5, 6 u. s. f.) Vermöge des *Weiterstrebens* wirkt noch a mit α, b mit β u. s. f. während ihres eignen Sinkens, mit ihren Resten auf das Folgende.

„Die Vollständigkeit des Processes aber hängt davon ab, dass der gleichartigen Reihen genug seien schon gebildet gewesen, damit jede unvollkommen hervortretende durch eine andere, oder auch selbst durch die vorigen schon gesunkenen, aber wieder hervorgehobenen, ergänzt werde. Denn hier ist eine allgemeine Wechselwirkung aller Reihen. Und Befriedigung entsteht erst, nachdem jede Involution vollständig in dem Evolvirten sich wieder findet, so dass ihr Antrieb nichts Neues mehr hinzuthun kann. Vollkommene Reproduction ganzer langer Reihen setzt also *Tiefe* voraus. Absichtliches *Merken in Memoriren* ist unstreitig ein inneres Wiederholen und dadurch vielfache Reihenbildung. Das kann ohne Apperception nicht geschehen. Die Mnemoniken verrathen den oft sonderbaren Gang der Apperception; etwas einigermaassen Aehnliches muss ihren Künsten das Dasein gegeben haben."

Die Herbartische Lehre sucht nach dieser Richtung weiter zu bilden F. W. Miquél in seinen *Beiträgen zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtniss.* Hannover 1850.

Vergleichen Sie nun damit den Gegensatz des Lebens und der Schule bei der Jugend, so werden Sie sehn, wie die verschiedenen Naturen einander gegenüber stehen. Gesunde, rüstige Knaben gehn allenfalls ohne Widerwillen zur Schule; jedoch lieber sind sie draussen, jeder in der Sphäre seines appercipirenden Merkens und der davon abhängigen äussern Thätigkeit. Ein Stoff wird ergriffen und geformt. Ballschlagen und Soldatenspielen, Jagen, Reiten, Turnen, das belebt den Knaben; auch manchem Handwerker möchte er nachahmen, wäre die Arbeit nicht zu lang, und forderte sie nicht zuviel Ausdauer und Pünktlichkeit. Der Kreis dieses Merkens und Thuns ist oftmals eng, seltsam, jedenfalls beschränkt; anhaltende Nöthigung, aus ihm heraus zu gehn, wird meistens peinlich empfunden. Aber die Schulstunde schlägt; die Schularbeit drängt. Hier zeichnen sich zwei verschiedene Gattungen von Schülern vor der Menge aus, die, welche leicht memoriren, die andern, welche Nahrung finden für Phantasie und Glauben. Glücklich der Seltene, der beides vereint.

Zweierlei werden Sie nun sogleich vermissen: Reflexion und Gefühl. Vielleicht auch die willkürliche Aufmerksamkeit. Indessen errathen Sie wohl, wesshalb diese Gegenstände bis jetzt ausser der Sphäre meiner Betrachtung blieben; desshalb nämlich, weil wir, als praktische Erzieher, schon längst gewarnt sind, ja nicht zuviel zu fordern von dem, was der Reife des Erwachsenen wesentlich angehört. Die jugendlichen Knospen sind noch grün, noch unentwickelt, noch gar sehr den äussern Einflüssen unterworfen. Wenn der Erzieher das vergisst, wenn er nicht sehr sorgfältig sich auf die niedern Bildungsstufen zurück versetzt: wie will er es anfangen, der Jugend die Hand zu reichen? Jedoch räume ich gern ein, dass jene drei Punkte uns nothwendig noch beschäftigen müssen; allein auch jetzt schon werden Sie den Hauptgedanken, der mich längst im Stillen beschäftigte, nicht verkennen, die Frage nämlich: was wird wohl aus den Schulen ohne Sonderung der verschiedenen Naturen? Haben wir etwa eine pädagogische Universalmethode, und können wir jemals hoffen, dass eine solche sich finden lasse? Oder zeigen unsre psychologischen Untersuchungen so viele Punkte, wo vermöge unübersteiglicher Hindernisse eine genügende Bildung vereitelt, eine richtige verschoben wird, dass wir Beobachtung der verschiedenen Naturen zur Grundlage aller praktischen Thätigkeit des Erziehers machen müssen?

Wenn aufs Sorgfältigste regelrecht bestimmt wird, wieviel ein Primaner, Secundaner, Tertianer u. s. w. wissen müsse: glauben Sie, das stehe in irgend einem bestimmbaren Verhältnisse zu der im Vorhergehenden erwähnten Verschiedenheit des Phantasirens, des appercipirenden Merkens und des Memorirens, sammt dem, was weiter daraus hervorgeht? Aber freilich, war das Klassenziel der Tertianer bestimmt, so kann nun danach der Lehrer in Secunda

seinen Lehrplan ordnen; daran ist nicht zu zweifeln. Und wenn das Abiturientenzeugniss die Kenntnisse des Primaners genau bezeugt, so erfährt der akademische Lehrer, wessen er sich bei den Studierenden zu versehen hat! Wirklich? Ist etwa die Universität eine höhere Schulklasse, und verbürgt das Memorirte wohl die Selbstthätigkeit des Studierenden? Soll es auch nur so sein? — — — —

Anhang.

Verschiedenheit der Köpfe.[54] Die rein psychische Verschiedenheit wird gesucht werden können 1) in der Breite der *Reihenbildung,* 2) in der *Tiefe* der Reproduction, 3) in der Eigenheit der Apperception, sofern sie von den *herrschenden Vorstellungsmassen* abhängt.

1) Hängt theils mit der Erfahrung, theils mit Gelehrsamkeit zusammen.

2) Der Tiefe schadet die Schnelligkeit des Reihenablaufens. Der Punkt, von wo in die Tiefe sollte gegangen werden, wird darüber aus dem Auge verloren. Umgekehrt sind die tiefen Köpfe eben darum langsam, wann sie der Reproduction Zeit lassen. Die andern gehn nothwendig an vielem Warum und Wie gleichgültig vorüber und leben in den Tag hinein.

Einen gewissen Grad von Tiefe erfordert der *Witz,* aber er macht plötzlich eine Seitenbewegung, um die parallelen Reihen fortzuführen, deren Eindruck sich gegenseitig verstärkt. Witz beweist nichts; lehrt auch eigentlich nichts; er findet nur mehr Sinn in Dingen und Worten, als strenggenommen darin ist.

Schnelles Auffinden der Beispiele zu einem Allgemeinbegriff ist eigentlich die Probe, dass der Allgemeinbegriff richtig erzeugt, und nicht — *angelernt ist.* (Falsche Tiefe, deren Schein von *Unterricht* herrührt.)

Auch kann Witz nicht gelernt werden. Aber man cultivirt ihn, in wie fern man der Flachheit wehrt und die gute Laune fördert.

Feines Gefühl zeigt auch Tiefe, aber das Gefühl fesselt oft, und dann geht das Denken nicht gern *tiefer;* so wie der Witz, der auch dem *tiefern* Denken ein Ende macht, wo er *befriedigt.*

Vieles *Urtheilen* giebt an sich nicht Tiefe zu erkennen. Aber Kinder, deren lautes Urtheilen oft zurückgewiesen worden, werden dadurch in die Tiefe getrieben, wofern das *Quantum* ihrer Geistes-

---

[54] *W.* VII, S. 673. Aphorismen zur Psychologie.

thätigkeit gross genug ist, um die hiemit verbundene Verminderung ohne Schaden zu ertragen.

Tiefe wird schwerlich mit viel *äusserem* Handeln im Leben verbunden sein. Der tiefe Geist schweigt, indem er sinnt.

Ohne Tiefe kein *System* allgemeiner Begriffe! Apperception durch höhere Vorstellungsmassen ist etwas ganz anderes; es gehört zu den *Plänen* und zu Kunstproductionen mit Geschmack.

Ebenso ist die Tiefe nicht egoistisch; aber —

3) *Apperception* hängt sehr stark mit der individuellen Ichheit zusammen. Sie ist ganz anders für's *Wir* als für's Ich.

(Tiefe. Begriffsbildung.)[55] Zugleich steigende Vorstellungen: diese sind verschieden in verschiedenen *Altern*. Beim Kinde nur wiederkehrende Anschauungen. Beim Knaben schon wiederkehrende Gesammteindrücke, mit knabenhaften Urtheilen. Beim Jünglinge Pläne und Vorsätze. Beim reiferen Jünglinge zum Theil isolirte Begriffe und Maximen. — Alles kommt darauf an, aus welcher Tiefe diese Vorstellungen hervorkommen; ob nahe dem Zustande der *Begriffe* oder der Reihen, in welchen sie gegeben waren. Im ersten Falle ergeben sie in moralischer Hinsicht *Maximen,* im zweiten höchstens *Pläne.*

Die Tiefe aber hängt wiederum von der allmählich entstandenen Verbindung der Vorstellungen ab. Waren alle successiven Reproductionen des nämlichen Gegenstandes schwach, so konnten sie wenig verschmelzen; daher denn auch die Isolirung schlecht geräth. Denn die Isolirung hängt davon ab, dass Reihen wie $A\,b\,c\,d\,e$, $A, B, C, D, E, A, \beta, \gamma, \delta, \varepsilon$ sich in den hintern Gliedern stark hemmen, während A sich jedemal stark reproducirt. Wenn hingegen A zum zweiten, dritten Male gegeben, die vorigen A nicht hoch hebt, oder wenn der Reihe, die daran hing, gar nicht Zeit gegeben wird, sich der neuen gegenüber zu heben, so können die Reihen sich auch nicht auslöschen, sondern es bleibt alsdann an jedem einzelnen A seine Reihe kleben. Daher wird dann die Reihe $A\,b\,c\,d\,e$ jedes Mal, so oft $A\,b$ oder $A\,b\,c$ neu gegeben wird, noch immer ungestört ablaufen, obgleich schon $ABCDE$ und vollends andere von A ausgehende Reihen, wenn ihrer viele sind gegeben worden, sich hätten so drein verwickeln sollen, dass A als isolirt hätte gelten können.

Das Kennzeichen eines zur Begriffsbildung aufgelegten Kopfes in frühern Jahren wird darin bestehen, dass er die Contraste des Neuen gegen Altes stark fühlt. Denn dies Gefühl kann nicht ausbleiben, wo das Alte dergestalt aus der Tiefe hervorwirkt, dass sich das Neue daran bricht.*

---

* Es ist kaum möglich, dass sich ein junger Mensch, in welchem die

---

[55] *W.* VII, S. 651.

Zwar bei weitem nicht alle gefühlten Contraste werden sich aussprechen. Aber häufiges *Urtheilen* wird dennoch nicht ausbleiben. Nur werden die Urtheile oft flach und voreilig sein, weil sie allgemein sein wollen, ehe die Abstraction weit genug gediehen ist, um alles Zufällige als solches zu erkennen.

Die *Fragen* der Kinder streben übrigens theils zur Reihenbildung, theils zum allgemeinen Urtheil. Aus der Reihenbildung kann beim Fortschritt des Gestaltens der Künstler — aus dem Urtheilen der Denker erwachsen.

Guter Unterricht vermag viel, um die Tiefe zu sichern, indem er das Alte wiederholend zurückruft. Auch kann und soll er gestaltend wirken, was so oft fehlt, oder höchst mangelhaft geschieht.

Mit der Tiefe hängen starke Eindrücke zusammen. Sie werden selten aus dem unmittelbar Gegebenen allein entspringen, sondern schliessen die Gefühle des Contrasts gegen Früheres, dessen sie *viel* aufregen und *vereinigen,* in sich.

Die Tiefe nimmt zu vermöge der Wölbung und Zuspitzung. Denn man habe von früher Zeit die Reihen $A'bcde$, $A''BCDE$, worin B u. s. w. $A'''\beta\gamma\delta\varepsilon$, worin β u. s. w. wieder als b mit A verbunden war. Jetzt werde A neu gegeben, so hebt sich A' mit b u. s. w. aber die Zuspitzung treibt b zurück; also gewinnt $A''B$ u. s. w. und $A'''\beta$ mehr freien Raum. Folglich tritt nun ein A nach dem andern hinzu.

Tiefe.[56] Von der Tiefe hängt die ganze Reihenbildung unter *Begriffen* ab. Sie setzt die Isolirung als geschehen voraus. Die Tiefe muss also für viele Begriffe gleichmässig sein; sonst können die Begriffe einander nicht regelmässig im Denken begegnen. ...

Aber hier gewinnt durch den Unterricht der Schüler, ohne viel selbst zu thun. Anders ist's für die moralische *Selbständigkeit,* die sich weit weniger (wiewohl doch bedeutend) durch die Wirkung des Unterrichts fördern lässt. Aber der Schüler muss wenigstens entgegenkommen. Er muss willig sein zur Aneignung der Begriffe.

Tiefe wächst durch *Vertiefung,* 1) weil sie Verweilung auf einzelnen Punkten in sich schliesst, 2) weil jeder schon gebildete Allgemeinbegriff eine reproducirende Kraft für die Folge wird.

Allgemeine Urtheile erfordern die *doppelte, gleichzeitige* Ver-

---

zurückstossende Kraft des Urtheilens lebhaft ist, ein Märchen aussinne. Umgekehrt, es ist kaum möglich, dass der Märchenerfinder — Mythologie-Bildner — scharf urtheilend ein *wahres* System erzeuge. Wohl aber kann der Märchenerfinder Systeme, wie sie zu sein pflegen, erzeugen, aus schon gegebenen, in der Schule gelernten Begriffen. Der Trotzkopf wird dann, der Erfahrung zuwider, Idealist, Pantheist und wer weiss was für ein politischer Schwärmer.

---

[56] *W.* VII, S. 663.

tiefung ins Subject und Prädicat, allgemeines Denken eine *vielfache* Vertiefung.

Sprachbildung ist hier bedeutend. Aber ihre Art von Correctheit ergiebt doch eine Art von Pedanterei. Sie klebt am Factischen, sucht ihre Belege in einer Anzahl von Einzelheiten; vermeidet Verstösse durch einen schädlichen Kleinigkeitsgeist, der sich selbst lobt, weil er Unterhaltung findet im empirischen Wissen. Wie lieset der Philolog den Platon?

Vertiefung wird die Mutter der Einseitigkeit, wo nicht universale Besinnung nachhilft. (Geist des Sammelns! — Exemplare für einen allgemeinen Begriff. Wappen. Schmetterlinge. Urkunden. Varianten. Liebhaberei im Gegensatze des praktischen Lebens.) —

Wie bringt man die Schüler dahin, dass sie nicht das Erste Beste hinschreiben? und antworten? sich in den Kopf setzen? Wie bildet man die Reihen dazu, dass sie auf den Fragepunkt hinlaufen? hier sich spannen? das Nachsinnen (die *Vertiefung durch Reflexion*) einleiten? überhaupt sich Mühe geben, um recht zu machen, was sie machen?*

Vor allen Dingen fordere man nicht vom Schüler, dass er mache, was er noch nicht kann! Keine Exercitien ohne gehörigen Vorrath. Keine Syntax ohne Wortkenntniss und Uebung im Lesen. Keine Bearbeitung allgemeiner Sätze ohne Kenntniss des Einzelnen.

Ferner *vielfache* Reihenbildung, ohne Eintönigkeit. Kein Mechanismus des Hersagens, ehe die Glieder der Reihe, die auswendig zu lernen ist, gehörig beleuchtet wurden.

Sprachstudium vertieft die Begriffe, und ist insofern unentbehrlich. Aber es bildet sie höchstens logisch; und nicht einmal bis zu Schlussketten.

Der *flache* Verstand der Weltleute fängt von vielen Anfangspunkten zugleich an. Dabei dienen ihm kurze, aber viele Reihen. Die Sprachgelehrten stehen insofern allerdings eine ganze Stufe höher. Sie bilden *ihre* Reihen aus Begriffen; jene nur aus Anschauungen.

Es giebt auch eine unglückliche Tiefe des Sinnens und Brütens, die nirgends von der Stelle kommt.

---

[57] Warum können junge Leute keinen guten schriftlichen Aufsatz machen? Weil sie stets nur vorgeschriebene Reihen auswendig

* Bei schlechten Schülern hilft nur persönliche Autorität des Lehrers. Da ist Zucht die Mutter des Unterrichts. So *soll* es nicht sein. Die Wissenschaft sollte Kraft genug haben. Ebenso die Autoren. — Söhne von Gelehrten werden oft leichtfertig und anmaassend. Warum? Sie haben von Jugend auf das Schwere *leicht* behandeln hören, sind gleichsam Vertraute des Grossen ohne ihr Verdienst geworden — also nur in der Einbildung. — Andere stehn immerfort scheu in der Ferne, denn — ihr Umgangskreis war dem Alten und dem Grossen fremd. Daher Schwerfälligkeit.

[57] *W.* XI, S. 455.

lernten, oder nach vorgezeichneter Form dieselben verknüpften oder darin einschalteten. Nun sollen sie die Vorstellungen steigen lassen. Aber welche? *Allgemeine Begriffe* oder historische Gegenstände. Aber sie kleben am Einzelnen und am Gegenwärtigen. Wollen sie darüber hinaus, so haben sie keine ablaufenden Reihen, oder dieselben gerathen ins Stocken. Besonders indem das Ablaufen sich *Sprache* aneignen soll, wobei die Sprachform ihnen zur Sache wird. Ihnen ist alles geistige Eigenthum noch individuell. Der Verstand fehlt, der sich nach der Qualität des Gedachten richtet.

Bildung des Denkens.[58] Die Köpfe der Schüler werden so gewöhnt ans Lernen dessen, was ihnen historisch neu ist, an die Mühe des Memorirens, dass im Augenblick des Begreifens (mathematischer, philosophischer Sätze) sie nichts zu lernen glauben, also auch kaum der Mühe werth achten, das Begriffene festzuhalten. Hier geht es ihnen wie den Studenten, die in der praktischen Philosophie oder Pädagogik Alles schon zu wissen meinen. Es kommt hier bisweilen darauf an, die Dinge scheinbar schwer zu machen. Aber es kommt auch sehr wesentlich darauf an, selbst bekannte Begriffe gehörig abzugrenzen und dann in geordnete Reihen zu legen. Analytischer Unterricht! Sonst findet sich immer am Ende, dass die Begriffe so leicht nicht waren als sie schienen; es findet sich arge Confusion in den ersten Grundbegriffen.

---

[59] Der Zögling soll gestalten, was immer sich gestalten lässt. Namentlich alles Historische und Systematische, z. B. seine Grammatik. Er kann aber nicht gestalten ohne Reihenbildung und Reihen*ausbildung*. (Reihen ausbilden heisst den Grad der Verschmelzung sämmtlicher Glieder bestimmen.) Er soll seine eigene Stellung — nicht überschreiten, sondern ihr genügen. Er soll sich künftige Stellungen denken und darunter wählen. Er soll Güter und Uebel zusammenfassend mit Hindernissen und Hülfsmitteln gestalten, und diese Gestaltung festhaltend seinen Charakter bilden.

Reizbarkeit des Charakters.[60] Es ist nicht zu erwarten, dass der Mensch alle seine Vorstellungen in Handlung setze. Zu Vieles bleibt hinter den wenigen starken Triebfedern unterdrückt liegen, und die Triebfedern, wenn sie auch Anfangs nur ein schwaches Uebergewicht hatten, stärken sich im Handeln selbst. So entschieden nun aber auch durch sie das Handeln sein oder werden mag:

---

[58] *W.* XI, S. 456.
[59] *W.* VII, S. 644.
[60] *W.* XI, S. 474.

so leicht kann doch ein neuer Eindruck, wenn er alte, verwandte wieder zu erwecken im Gemüthe antrifft, dem Charakter eine neue Biegung geben. Hier kommt es sehr auf diese in der *Tiefe* versteckten Vorstellungen an.

Der vielseitigste ist der reizbarste, eben daher durch sich selbst am wenigsten fest, so lange er nicht in den *allgemeinen* Begriffen eine solche Kraft hat, dass ihn das Individuelle wenig afficirt. Dies schliesst alle blinde Liebe aus. Besser ist es den Menschen, wenn sie einer solchen Entfernung vom Wirklichen nicht bedürfen, wenn die richtige Reizbarkeit durch richtige Eindrücke stets in Bewegung erhalten wird. Festigkeit ist nicht unbedingte Trefflichkeit.

Richtiges Verhältniss der Ausbildung oberer und unterer Vorstellungsmassen.[61] Mancher richtet mit Wenigem viel aus; umgekehrt weiss ein Anderer sein Wissen nicht zu gebrauchen; nicht einmal von sich zu geben und in Worte zu formen. Das heisst: bei dem Einen sind die oberen Vorstellungsmassen gebildet und thätig; beim Andern sind die untern reich an Vorrath, aber bleiben ungenutzt, weil es an der Direction durch die höhern fehlt. Oft aber fehlt es bloss am Eingreifen der höhern Massen in die niedern, wenn schon beide die ihnen gebührende Bildung erlangten. Das kann Mangel an Uebung oder auch (bei fremder Hemmung) an Aufgelegtheit sein.

Bei poetischen Köpfen liegt die formende Kraft in den Vorstellungsmassen selbst, die sich formen (Goethe!), also in den untern. Schlimm dagegen ist, wenn sie ohne Regel nicht von der Stelle können; *nach* Regeln *arbeiten* wollen — anstatt sich hintennach, wie sich's gebührt, der *Prüfung* nach Regeln und Mustern zu unterziehen.

Philosophie ist auch eine Art von Poesie. Die *nach* der Regel *arbeiten,* werden nie weit kommen; es sind die Menschen, die ewig Schüler und Nachahmer und Pedanten bleiben, mit einseitiger Methode. ...

Vielseitigkeit des Interesse muss in den untern, *Charakter* in den obern Vorstellungsmassen liegen. Aber die Einheit des Charakters soll nicht in verschiedenen Productionen der Wissenschaft oder Kunst pedantisch herrschen wollen. Ebenso wenig soll umgekehrt der Mensch statt Eines Charakters vielerlei Rollen annehmen wollen. (Wie wenn wir Pädagogen zugleich Staatsmänner sein wollten!)

Einheit und richtiges Verhältniss bewahren am leichtesten die Einfachen, die Landeigenthümer, — nicht die Gelehrten, bei denen die *Einseitigkeit* an die Stelle der Einfachheit zu treten pflegt.

---

[61] *W.* VII, S. 661.

Der Künstler und Denker ist immer passiv *gegen sich selbst*. Er weiss nicht voraus, was er schaffen wird; denn er ist nicht sein eigner Nachahmer.

Der charakterfeste Mann aber weiss im Allgemeinen, wenn auch nicht im Einzelnen, welche Stellung er behaupten wird. Er ist fest *nach aussen*, und in Bezug auf die Wechsel der Umstände. Bei der Erziehung tritt an die Stelle dieser Festigkeit zum Theil die haltende Zucht.

Herrschende Vorstellungsmassen.[62] Der Hauptunterschied zwischen dem gewöhnlichen Zöglinge und dem reifen Manne liegt hier darin, dass die herrschenden Vorstellungen des Zöglings ihm während der Arbeitszeit verdrängt werden; nur in Erholungsstunden, *hauptsächlich in den Ferien*, lenkt er sich selbst. Ja die gewöhnlichen Studenten, indem sie aus einem Collegio ins andere gehn, sind wenigstens Anfangs noch im nämlichen Falle. Beständige Passivität in den Hauptstunden des Tages! Den jungen Handwerkern, selbst den Bedienten, geht es darin besser, weil die Gegenstände ihres Thuns kein schweres Lernen, kein Festhalten schwächerer Vorstellungen wider das innere Streben erfordern.

Und die Charakterbildung? Die hängt doch nun ganz von dem Herrschenden ab, was sich nur allmählich und heimlich nach Zurückdrängung des schwächer Aufgefassten *und des Kindischen*, was jetzt verachtet wird — hervorthut.

Exercitien werden zwar *gemacht!* Aber dies Machen steht nicht unter *einer* herrschenden Vorstellungsmasse, sondern unter den vielen schwach verbundenen, einzeln in Anwendung kommenden Regeln der Grammatik. — Wo ist sonst ein erfreulich planmässiges *Werk* für die Jugend? sind es historische Zusammenstellungen? sind es mathematische Aufgaben? — Worin soll denn Grösse, Energie sich zeigen? wofür sich bilden? — Für den künftigen Kriegsdienst! Darum schon treibt der Selbstthätige — *Charaktersuchende* — ins Militär. Und der freilebende Student — ist nie weit vom guten Soldaten; ist aus Noth dessen Affe.

Druck höherer Vorstellungsmassen[63] empfindet schon das Kind und fortwährend der Zögling, gewitzigt durch Züchtigung aller Art. Es entsteht daraus die Zurückhaltung im Handeln und Sprechen. Die Knaben werden dadurch versteckt, die Jünglinge schicklich. Aber zwischen dieser Versteckheit und Schicklichkeit giebt's Uebergänge und Zusammensetzungen. Das Mehr und Weniger darin ist

---

[62] *W.* XI, S. 474.
[63] *W.* XI, S. 479.

wichtig für den Charakter. Im Grunde ist Witzigung als psychologischer Prozess gleichartig, gehe sie nun von der Erfahrung an Naturdingen aus oder von Menschen. Aber sie verdirbt nach willkürlichen Strafen den Charakter. Immer Eines Sinnes soll der Zögling mit dem Erzieher sein.

Pädagogische Beurtheilung der Gefühlsweise.[64] Fehler derselben, wie Starrsinn, Eigensinn, verkünden Muth und Uebermuth. Das Schlechtere kann sich verlieren, es kann auch schlimmer werden. Lebhaftigkeit in wunderlichen Aeusserungen kann den geistreich Originellen — sie kann auch den thöricht Anrennenden verkünden. Empfindlichkeit kann den unerträglich Anspruchsvollen — sie kann auch das rechte Zartgefühl anmelden. Dieses Umschlagen ins Gute oder Schlimme zeigt die Unbestimmtheit, welche der Erzieher zur Entscheidung bringen soll. Er muss einerseits *hüten* — andererseits *regeln.*

Der Fehler und das Gute sind ursprünglich ungeschieden in den Vorstellungsmassen, die sich bald hierhin, bald dorthin äussern. Beide liegen unter der Rohheit des Knaben und oft noch des Studenten verborgen, wie unter einer Decke.

Maximen müssen sich mit Pflichtübungen verbinden, von der Seite des subjectiven Charakters; denn der objective für sich allein trägt nicht die bestimmten Unterschiede des Guten und Bösen in sich. Daher — Religion! und Moral! und Klugheitslehre! Diese müssen *eingepflanzt* werden. Mehr dem Manne, als dem Weibe! obgleich *auch diesem!*

Gefühl.[65] Steil wird diese Figur

um desto mehr, je schneller die Hemmung der Anfangsglieder. Alles was neu zu lernen ist, bildet desshalb kurze Reihen. Je öfter es wiederholt wird, desto mehr Breite

Woher aber solche klanglose bäurische Menschen, wie H. M.? die doch leicht lernen und genau behalten? Selbst solche wie E. G.? Der Resonanzboden fehlt. Statt eines früheren Unterrichts, wie er

[64] *W.* XI, S. 489.
[65] *W.* VII, S. 630.

hätte sein sollen, war ihnen die Gewohnheit bloss zu *lernen,* und damit hin! Die Menschen fühlen nichts, weil sie nicht ahnen, dass man etwas fühlen, oder doch sich beim Gefühlten aufhalten könnte. In ihnen liegt alles auf der alten Stelle, sie mögen beschäftigt werden, mit was man will. Diese Unbestimmbarkeit kann aber auch auf Rechnung eines trüben Elementes kommen. Soll man sagen, es fehle ihnen die Verschmelzung *vor* der Hemmung? Es fehle der Affect? Warum fehlen sie? — Jene hatten lange Zeit nichts gemerkt von dem, was sie sahen; die Erfahrung war ohne Frucht. Ebenso Anfangs bei L. K. Aber woher hier nun Gefühl? Aus *persönlicher* Anhänglichkeit. Freilich kam es erst nach. Bei Talentvollen, aber roh aufgewachsenen, dann hintennach eines tüchtigen Unterrichts theilhaftig gewordenen, schlägt die Rohheit nach. So die Mystik oder Dogmatik bei Theologen, die Philosophen *geworden!*

Dagegen der launenhafte, wüthende C. D., der Mensch, hinter dem feines Gefühl verborgen lag, nachdem zuvor das Gemüth in Ruhe gebracht war. (Feines Gefühl hat seinen Sitz in den Familien, und hat dort auch seine Grenze. Wuchs ich doch unpoetisch heran!) Rührung, vergänglich, selbst misslich wie sie ist, wegen der nachfolgenden Reaction, wenn ihr Product in den Gedankenkreis nicht passt, thut doch das Meiste gegen Wildheit; denn sie giebt dem Menschen eine neue innere Erfahrung, ohne welche selbst das Gewissen nicht dauernd eingreifen würde; das Gewissen rührt ja auch! Es führt durch den Affect zur Sittlichkeit!

Besänftigen kann die Zucht. So wird sie durchgehends wirken. Aber die rechte Reizbarkeit bringt sie nicht hervor. Sie macht die klanglosen Menschen nicht tönend. War es nicht ebenso mit L. St. [Ludwig Steiger?], der doch gerührt werden konnte? Aber er blieb geschmacklos, wild lustig, keiner höheren Freude empfänglich, zwangvoll der Autorität sich beugend.

Viel mehr Verstand, Scharfsinn sogar, aber nicht eigentlich Geschmack entwickelte J. O.; eine Zusammensetzung aus D.'s wüthendem Wesen, das erst besänftigt werden musste, mit M.'s platter Lernfähigkeit, aber gewöhnt, sich anzuschliessen.

Affect beweist Beweglichkeit, wenn er leicht entsteht, Starrheit, wenn er lange bleibt.

Individualitäten.[66] Stämmige Naturen stehen den weichen gegenüber. Aber die stämmigen können moralisch sehr weich sein, und die weichen, wenigstens nicht im mindesten harten können durch die Gleichmässigkeit ihres Thuns stark erscheinen. Anders die Schlaffen; diese sind darum nicht weich. Alle stemmen sich zuletzt gegen den Erzieher offenbar; ohne Zweifel längst früher geheim. — Dass diese Unterschiede ursprünglich physiologisch sind,

[66] *W.* VII, S. 674.

leidet keinen Zweifel. Die Stämmigen sind gesund; die Weichen sind mindestens zu Kränklichkeiten geneigt, ihr Leben ist organisch minder tüchtig. Bei den moralisch Weichen ist der Leib abhängiger vom Geiste. Die Schlaffen sind erregbar genug zum Lachen und Zürnen, aber es haftet nicht. Bei natürlicher Weichheit hängt sehr viel von der *Elasticität* ab und von ihrer Reaction. (Ich selbst, K. St. [Karl Steiger?]).

---

[67] *Ermahnungen* rühren und bestimmen entweder den Zögling, bis zu Thränen, wenn man so weit fortfährt; oder sie machen ihn bloss ernst und verändern die Stimmung des Leichtsinns; oder er erzürnt und verhärtet sich; oder sie erweichen und schmerzen mehr, als dass sie bewegen sollten; oder sie beschämen, machen verlegen und setzen in Furcht, die sich zurückzieht; oder sie sind bloss ungelegen und werden baldigst abgeschüttelt (alle zu langen Vermahnungen); oder sie werden ganz kalt pflichtmässigst angehört und der junge Herr macht hintennach sein Compliment. Alles kommt auf die bewirkte Spannung der vorhandenen Vorstellungsreihen an. Die beiden ersten Fälle zeigen geistige Gesundheit. Der dritte Fall und der letzte zeigen Bösartigkeit, die beim Zürnenden spät heilbar ist, beim letztern gar nicht. Im vierten und fünften Fall ist Schwäche vorhanden, die sich allmählich stärken lässt. Es versteht sich, dass die Fälle nicht immer rein getrennt sind, sondern dass, nach gewöhnlicher Rede, es darauf ankommt, welche Saite man berührt, d. h. welche Vorstellungsreihe. Jeder Zögling nimmt Einzelnes übel; der Gesammteindruck kann dennoch gut sein. Durchgehends wird sich finden, dass im allgemeinen der Erzieher mehr vom Zögling, als letzterer von sich selbst verlangt.

Ichheit.[68] Der eine Knabe fühlt sich im Genuss, der andere im Leiden, der dritte mehr im Thun, und zwar entweder im innern oder äussern Thun. Jenes ist oft vorbildend für dieses.

Die Ichheit wird einfach bei einfacher, gesunder Lebensart; vielfach durch starke Wechsel der äusseren Lage und Beschäftigung. So ist der Knabe ein anderer zu Hause, ein anderer in der Schule, ein anderer unter seinen Spielgenossen. Vielfach wird sie auch durch disparate Studien, vielfach durch eine bunte, fremde, verpflanzte Cultur.

Die Vielfachheit ist gefährlich; der Mensch soll mit sich eins sein, dafür muss der Erzieher sorgen, indem er für richtige Verwebung des Vielen *sorgt.* Die Vorstellungsmassen sollen einander *stets* durchdringen.

---

[67] *W.* XI, S. 475.
[68] *W.* VII, S. 668 f.

Die Ichheit hat eine auffallende Beziehung zur *Rechtlichkeit.* Wo sich diese ausbilden soll, da muss einer sich in die Ansprüche Vieler, in das Ich eines Jeden versetzen. Sonst schwebt der Knabe zwischen den Extremen des ungeschiedenen Wir (der Theilnahme und später des Wohlwollens) und zwischen dem feindseligen Abstossen Anderer, die den Vortheil und den Genuss an sich reissen könnten, den man für *sich* begehrt. Es ist dabei ein sehr allgemeines Unglück, dass so oft einer sich in die Andern hineinzuversetzen glaubt, wirklich aber sich in die Andern nicht *finden* kann; wie wenn einer ein schärferes Auge hat und nicht begreift, dass der Andere etwas nicht sehen kann. So kann sich der Erzieher oft in den Zögling nicht finden, weil diesem die Zeit anders fliesst als ihm, und aus vielen andern Gründen.

Idealismus[69].... Man muss darauf achten, dass das Subject nicht bloss ein Punkt ist, sondern dass es sich breit macht, — der Denkende hat *so und so viele* Gedanken, Fertigkeiten, Wünsche u. s. w., und für die verschiedenen Gedanken, Fertigkeiten u. s. w. *verschiedene* Zeitlinien, aus denen sich, nachdem sie involvirt sind, das Eine Subject zusammensetzt. So können denn auch die einen involvirt bleiben, während eine andere sich evolvirt. Es gehört dahin auch der Vorblick in die *Zukunft*, der jeder von jenen Zeitlinien eigen ist. *Jeder will etwas werden*, wäre es auch nur Primaner oder Student. Hiemit fasst er die Ehrenpunkte und die Aussichten eines Standes auf. Soll der Knabe etwas *Anderes* werden: so giebts Misshelligkeiten, die sich lange verbergen, doch endlich hervorbrechen. Aber *Nichts zu sein* ist unerträglich.

Dazu kommt in späterer Zeit, beim reifen Manne, das überwiegende Selbstbewusstsein, wegen des *geringern* Gewichts der Empfindungen bei verminderter Empfänglichkeit. So giebts für den praktischen Menschen nur Angelegenheiten, d. h. Verhältnisse, an denen *ihm* oder *Andern*, für die er wirkt, gelegen ist; für den Naturforscher nur Gegenstände, d. h. Exemplare für Begriffe, deren Platz im System schon bezeichnet ist. Was die Angelegenheiten als blosse *Ereignisse* betrachtet sein mögen, was für Dinge das seien, die man Exemplare nennt, — das kümmert diese reifgewordenen *Iche* nicht mehr. Dabei fasst sich der Empiriker mehr auf als Subject, der Idealist mehr als schaffendes Ich; das sind *sehr allgemeine Hauptrichtungen verschiedener Menschen* auch ohne philosophische Ausbildung und Systeme.

---

[69] *W.* VII, S. 669.

XXII.

AUS DER

KURZEN ENCYKLOPÄDIE

DER

PHILOSOPHIE

AUS PRAKTISCHEN GESICHTSPUNKTEN ENTWORFEN.

Erste Ausgabe 1831.

Zweite, vermehrte und verbesserte Ausgabe 1841.

Vorbemerkungen.

Die *Kurze Encyklopädie der Philosophie*, welche Herbart, zunächst auf eine äussere Veranlassung hin, das erste Mal 1831 und ein zweites Mal nicht ohne Umgestaltungen und Erweiterungen 1841 herausgab, hat für den Pädagogen nicht nur dadurch Werth, dass pädagogische Materien in derselben behandelt werden, sondern auch dadurch, dass sie ihrer Form und Anordnung nach auf einem Herbart eigenen didaktischen Principe beruht und dieses ins Licht zu stellen geeignet ist. Herbart äussert sich darüber am Anfange des zweiten Abschnittes des Buches § 165 (*W.* II, S. 223) wie folgt: „Hätte Einer zum Verdruss des Verfassers das System recht bunt durch einander werfen, das Oberste nach unten, das Hinterste nach vorn kehren wollen: er würde es nicht ärger machen können, als hier geschehen ist. Durch alle Capitel ist die Psychologie zerstreut; die Metaphysik ist vom letzten Ende der Naturphilosophie angefangen, während ihre Haupttheile ganz im Dunkeln gelassen worden; von der praktischen Philosophie ist der Anfang ihres letzten Viertels in den Anfang des ganzen Buches gestellt, und, um den Gräuel zu vollenden, gar die Pädagogik zur Einleitung in die Lehren vom Leben des Geistes und des Leibes gebraucht worden. Zur Aufklärung über dies Verfahren kann eine Reihe von Begriffen dienen, die eigentlich in der Pädagogik einheimisch ist, und dort verschiedene Stufen des Unterrichts bezeichnet. Sie heisst: *Klarheit, Association, System* und *Methode.* Wollte Jemand nach Anleitung dieser Begriffsreihe Philosophie lehren: so müsste er zuerst die Gegenstände der philosophischen Betrachtung auseinanderlegen, und sie — so weit das möglich ist — einzeln besehen lassen; denn Klarheit erfordert Entfernung alles dessen, was Eins das Andere trüben könnte. Dann müsste er es durch einander mischen, um es in mancherlei zufällige Verbindungen zu bringen, so lange bis es dem Zuhörer zu Gebote stünde, ohne Beschwerde von jedem Punkte zum andern überzugehen, und besonders bis der Zuhörer sicher wäre, nicht mehr Eines über dem Andern ganz aus den Augen zu verlieren. Nun erst würde der systematische Vortrag eintreten, und auch nun erst *in seinem Werthe*, als Anordnung und Feststellung des Schwankenden, erkannt werden — doch aber nicht völlig geprüft sein, bis endlich die Methode hinzukäme, welche jedem Gliede des Systems die Nothwendigkeit seiner Stellung nachwiese. Ganz genau so die Philo-

sophie zu lehren, erlauben die äussern Verhältnisse nicht. Das Gedränge dessen, was gelehrt und gelernt, vollends gelesen wird, gestattet höchst selten, dass man irgend einen Lehrgegenstand in irgend einem Fache so stufenweise durcharbeite. Ob der Philosophie jemals die Zeit kommen wird, auf diese Weise studiert und wahrhaft zum Gebrauche zubereitet zu werden, das lässt sich nicht voraussehen. Jedenfalls verkennt man auch schon jetzt die *Einleitung* in die Philosophie, wenn man (wie oft genug geschieht) sie mit der *Encyklopädie* verwechselt oder dadurch zu ersetzen meint. Die Einleitung steht auf der Stufe der Klarheit, die Encyklopädie auf der Stufe der Association. ... Zur Association passt der Compendienstyl nicht, sondern der Feder muss hier ein freier Lauf gegeben werden, in *der* Gedankenverbindung, welche bequem scheint für Männer, die weder Anfänger sind, noch in der Wissenschaft Meisterschaft erreichen wollen; denn von solchen ist zu erwarten, dass ihnen Encyklopädie willkommener sei, als Einleitung oder System.“

Herbart wählt demgemäss in der *Kurzen Encyklopädie* „die Niederung des täglichen Lebens“ zum Ausgangspunkte, um den Leser durch den Zusammenhang der Gegenstände selbst allmählich höher und höher hinaufzuführen. Den leitenden Faden giebt die Frage nach dem praktischen Bedürfnisse der Philosophie (Cap. I, § 1—19). Das erste Bedürfniss, welches den praktischen Menschen zur Philosophie hintreibt, erwacht, wenn er in sich selbst einkehrt und über seine Lebensführung mit sich zu Rathe geht, wobei er sich schwach und stark zugleich, gebietend und gehorchend, schaffend und Tadel und Lob aussprechend über das Schaffen findet, also in geistiger Wechselwirkung in und mit sich selbst. Von dieser Wechselwirkung richtige und deutliche Begriffe zu gewinnen, ist die innerste Angelegenheit, womit sich der sittliche Mensch an die Wissenschaft wendet, von der er Antwort auf die beiden Fragen erwartet: Was tadelt oder lobt eigentlich das betrachtende, subjective Ich an dem thätigen, objectiven? und: Welche Möglichkeit des Wirkens und Leidens verknüpft diese beiden Theile des Ich, und wie ist sie zu erkennen, dergestalt, dass man mit Absicht und Kunst dieser Wechselwirkung die gehörige Richtung geben könnte?

Eine zweite Quelle des praktischen Interesse an der Philosophie sind die Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens, welche vielfältige Reflexionen hervorrufen, die zunächst vereinzelt stehen und unwirksam bleiben, aber früher oder später zur Verknüpfung drängen, um jene Verhältnisse nach sich zu gestalten. Findet dieses Interesse im Gegebenen Widerstand, so schwindet es darum nicht, dehnt sich vielmehr aus und macht das Ganze der menschlichen Angelegenheiten zu seinem Gegenstande: das praktische Bedürfniss der Philosophie geht über in das Interesse für die Philosophie der Geschichte, damit aber weitet der Blick sein Gesichtsfeld so aus, dass die Natur als der Boden und das Medium des menschlichen Handelns mit hineingehört.

Noch andere Motive, vom Leben aus zur Philosophie sich zu wen-

den, können aus besondern Verhältnissen erwachsen; so aus dem Umstande, dass sie einer der vier Facultäten den Namen giebt und damit in ein äusserliches Verhältniss zu den drei obern Facultäten tritt, welchem auch eine innere Wechselbeziehung entspricht. (Cap. I, § 1—19; daraus unten I, S. 428.)

Die erste Frage des sittlichen Menschen an die Philosophie: was er eigentlich an sich tadelt und lobt, wenn er, um seine Lebensführung zu ordnen, sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht, führt Herbart auf die Unterscheidung der Nöthigung, welche dem Müssen, wie es uns in der Gebundenheit des Menschen an Natur, Staat und Kirche entgegentritt, innewohnt, und jener andern Nöthigung, die dem Sollen eigen ist. (Cap. 2, § 20—26; daraus unten I, S. 430.) Die letztere aber ist eine ästhetische, und auf ästhetische Urtheile sind die Begriffe des Gutes, der Pflicht, der Tugend, der Ehre zurückzuführen (Cap. 3, § 27—31). Güter-, Pflichten- und Tugendlehre repräsentiren drei Vorstellungsmassen, welche der sittliche Mensch in sich zu tragen hat; vor der Gefahr, dieser Last zu erliegen und den sittlichen Muth zu verlieren, wenn sich im Leben jene Lehren vielmehr in die von den Uebeln, den begangenen Fehlern und den Lastern verwandeln, schützt die Religion, deren Wesen es ist, den Leidenden zu trösten, den Verirrten zurechtzuweisen, den Sünder zu bessern und dann zu beruhigen (Cap. 4, § 32—43). — Die beiden folgenden Capitel haben die doppelte Aufgabe, das ästhetische Urtheil einerseits von dem moralischen (welches den Willen mit einem früher gefassten Vorsatze vergleicht, während das ästhetische Urtheil auf willenloser Werthbestimmung beruht) und andrerseits von der theoretischen Ansicht, d. i. der blossen Vorstellung ohne den Zusatz des Vorziehens oder Verwerfens, zu unterscheiden und die Ideen als die der ästhetischen Beurtheilung zu Grunde liegenden Musterbegriffe in populärer Form zu entwickeln, wobei für die ursprünglichen Ideen Cicero's Schrift *de officiis* als Wegweiser dient, für die abgeleiteten aber das Staatsleben den Anknüpfungspunkt darbietet (Cap. 5, § 44 bis 47 und Cap. 6, § 48—53). Nunmehr wird der Blick auf das gesammte Gebiet des Aesthetischen, welches das Schöne mit einbegreift, ausgedehnt und zugleich durch Betrachtungen über die Kunst und ihre Bedeutung für das Leben dem zweiten praktischen Interesse, welches mit Reflexionen über das öffentliche Leben anhob, Raum gegeben (Cap. 7, § 54—60, unt. II). Der Reihe nach werden: die wirthschaftliche Thätigkeit (Cap. 8, § 61—67: Von der nützlichen Kunst), das künstlerische Schaffen (Cap. 9, § 68—80: Von der schönen Kunst, daraus unten II), die allgemeine Bildung und ihr Organ, die gelehrte Kunst (Cap. 10, § 81—88, unten III), endlich das Staatsleben (Cap. 11, § 89—101: Von der Staatskunst, unten IV) der Betrachtung unterzogen, wobei die doppelte Rücksicht leitet, bei voller Besinnung an diese bekannten Gegenstände, einestheils die Unterscheidung der auf die Ideen zurückgehenden ästhetischen Auffassung von der am Gegebenen haftenden theoretischen geläufig zu machen, und anderntheils das Bedürfniss nach psychologischer Analyse

zu erwecken, ohne welche die jenen Lebensgebieten entsprechenden Gedankenkreise und die in ihnen stattfindende Bewegung nur unvollkommen erkannt werden können. Die Ueberleitung in die so vorbereitete Psychologie geschieht mittels einer „Kriegslist“ durch das pädagogische Capitel (Cap. 12, § 102—114: Von der Erziehungskunst, unten V; zu vergl. *Päd. Schr.* I, S. XIII). Von psychologischen Gegenständen kommt zunächst zur Besprechung, was dem Staatsmann, wie dem Erzieher geläufig ist, und worauf die pädagogischen Betrachtungen direct hinwiesen: die geistige Regsamkeit (Cap. 13, § 115—121; eine Partie daraus wurde ausgehoben oben S. 381, Anm. 44). Das sich daran anschliessende Capitel vom Leben (Cap. 14, § 122—133) wendet sich durch Berührung der Unsterblichkeitsfrage dem praktischen Interesse wieder unmittelbar zu, während die Abschnitte über die Materie und die Imponderabilien (Cap. 15, § 134—140 und Cap. 16, § 141—144) nur durch den Begriff der innern Zustände, welcher als grundlegend für das Leben der Materie, wie für das der Seele betrachtet wird, mit dem Hauptthema zusammenhängen. Zu diesem selbst lenken die Erörterungen über die geistige Ausbildung (Cap. 17, § 145—157) und die daran anschliessenden über die Seele und das Ich (Cap. 18, § 158 bis 164) zurück, welche zugleich die Antwort auf die Frage nach der Wechselwirkung des Subjectiven und Objectiven im Ich, die zweite Frage, welche der sittliche Mensch an die Philosophie stellt, zu beantworten bestimmt sind.

In der ersten Ausgabe bemerkt Herbart, dass hier noch ein Capitel von der Geschichte der Menschheit folgen sollte, welches mit den zuletzt behandelten Gegenständen das Frühere, über Moral, Religion und Kunstlehre Gesagte in Verbindung bringen würde, also dem praktischen Bedürfnisse der Philosophie, so weit es in das Interesse an der Philosophie der Geschichte übergeht, entgegenkäme.

Damit wäre demjenigen, welcher vom Standpunkte des praktischen Lebens aus „die Gegenstände der Philosophie besehen“ wollte, genug gethan; wer nun auch von einer regelmässigen philosophischen Untersuchung etwas vernehmen will, erhält in dem zweiten Hauptabschnitt: der Methodenlehre, welche sich zum ersten: der Elementarlehre, verhält wie Association zur Methode, Auskunft. Nach kurzer Erörterung des Verhältnisses der encyklopädischen zur einleitenden oder propädeutischen Darstellung der Philosophie (oben S. 423) wird die Bedeutung der Logik als der allgemeinsten Methodenlehre erörtert und an Beispielen, insbesondere aus der praktischen Philosophie, aufgezeigt, die Meinung jedoch abgewiesen, dass die Logik ausreiche, die Bewegung des speculativen Denkens zu bestimmen, welches vielmehr in den verschiedenen philosophischen Disciplinen ein verschiedenes sei (Cap. 1, § 165—176). Näher wird darauf das durch den Widerspruch hindurch vorwärtsschreitende Denken des Metaphysikers charakterisirt, gegenüber dem Verfahren der Vernunftkritik, welche vor dem Widerspruche zurückflieht und, indem sie, statt nach der Lösung, nach der Entstehung

der metaphysischen Begriffe forscht, wohl psychologische Untersuchungen anzuregen, aber die Erkenntniss nicht zu erweitern vermag (Cap. 2, § 177—184). Die beiden folgenden Capitel bekämpfen die Ansicht, dass die philosophischen Disciplinen ein gemeinsames Fundament erhalten und dass sie in einem Tenor nach einer Methode behandelt werden könnten; dabei dienen die Lehren des älteren Reinhold und Hegel's zur Anknüpfung (Cap. 3, § 185—190 und Cap. 4, § 191—202). Es folgen Bemerkungen über die Methode der Metaphysik und über das Verhältniss dieser Wissenschaft zur Psychologie, zu den Naturwissenschaften und zur Religionslehre, welche zugleich die Methode der letzteren Disciplinen charakterisiren (Cap. 5, § 203—209 und Cap. 6, § 210—219); ein besonderer Abschnitt ist der Methode der Psychologie gewidmet (Cap. 7, § 220—226). Kürzer wird von der Methode der praktischen Philosophie gehandelt (Cap. 8, § 227—231); ihre Verbindung mit der theoretischen Philosophie, woraus sich die angewandten praktischen Disciplinen: Religionslehre, Politik und Pädagogik ergeben, wird in einem erst in der zweiten Ausgabe hinzugekommenen Abschnitte besprochen (Cap. 9, § 232—235, daraus unten VI). Den Schluss des Ganzen bilden Rückblicke und Bemerkungen über die Form der Philosophie, welche zugleich die wichtigsten Ergebnisse des zweiten Hauptabschnittes zusammenfassen. (Cap. 10, § 236—249).

I.

Ueber das Verhältniss des philosophischen Studiums zu den Facultätsstudien.

(Abschn. I, Cap. 1, § 17.) . . . . Jünglinge werden ermahnt, in die philosophischen Hörsäle zu gehen. Was ist der ursprüngliche Zweck? Sollen sie etwa dort Theologie, Jurisprudenz, und Medicin lernen? Gewiss nicht; und wenn irgend ein philosophischer Vortrag sich davon die Miene giebt, so entfernt er die Zuhörer von ihrem Zwecke. Aber ein gewisses Geschick, eine gewisse Vorübung für jene Studien sollen sie dort erlangen, ein allgemeines Geschick für alle, und zwar zunächst ohne Rücksicht auf den Unterschied und auf die Verbindung derselben unter einander. Welches Geschick? Das des abstracten Denkens auf dessen verschiedenen, höhern und niedern Stufen. Begriffe als solche sollen sie behandeln lernen: sonst kommen sie in die Hörsäle der obern Facultäten mit dem rohen psychischen † Mechanismus, welcher, vom Einzelnen nicht loslassend, überall das Bedeutende ins Zufällige versinken lässt, und an Beispielen klebend, die Hauptpunkte nicht festzuhalten vermag. Gesetzt einmal, die Theologen, Juristen, Aerzte führten unter sich keine gelehrten Streitigkeiten, und zerfielen nicht in Parteien: dann möchte das Bedürfniss der Philosophie weniger merklich sein; um aber diese Streitigkeiten auch nur zu verstehen, dazu ist nöthig, die Punkte, worauf es ankommt, herausheben zu können, anderes aber bei Seite zu setzen; die verschiedenen Meinungen in gehörige Entfernung gegen einander zu stellen, und nun den Spielraum, welcher für eine jede noch übrig bleibt, ja die Bewegungen, welche innerhalb dieses Spielraums noch möglich sind, zu bestimmen; damit man sehe, ob die Parteien sich, ohne etwas Wesentliches aufopfern zu müssen, vereinigen lassen, oder auch, welche Aufopferungen des zuvor Behaupteten die kleinsten seien, damit die Vereinigung mit dem geringsten Verluste zu Stande komme. — Dies ist die Ansicht der Philosophie, welche sich den obern Facultäten stets von neuem

† 1. Ausg.: „psychologischen".

aufdringen wird, wenn sie ja aus übler Laune versuchen sollten, die Philosophie für entbehrlich zu erklären.

Aber, möchte man sagen, warum sollen die Schüler der Theologen, Juristen und Mediciner alle aus einer gemeinsamen Vorschule kommen? Mag doch jede Facultät sich selbst ihre Vorschule einrichten; und weil alsdann *drei* Philosophien neben einander entstehen würden, so mag zur Vermeidung des zu besorgenden Streites der philosophische Boden im voraus getheilt werden! Dann bekommen die Theologen das Uebersinnliche, die Juristen die Gesellschaft, die Aerzte die Materie und das irdische Leben. — Offenbar hätten solchergestalt die *Aerzte* nicht bloss den reichhaltigsten Stoff, sondern auch das Uebergewicht. Denn über Materie und leibliches Leben, mit Inbegriff des zeitlichen Seelenlebens, lassen sich die weitläufigsten Untersuchungen, gegründet auf Erfahrung und eben durch sie auch zu unsinnlichen Dingen fortgeführt, anstellen, während die Juristen lediglich *unter Voraussetzung* des leiblichen Lebens eine Gesellschaft vor sich sehn. Diese Voraussetzung sammt den zu ihr gehörigen Kenntnissen und Nachforschungen müssten also die Juristen von den Aerzten entlehnen; der Weg zu ihrem Grundstück ginge dann durch einen fremden Garten. Die Theologen vollends sprechen nur von dem Verhältniss zwischen Gott und den Menschen; die Menschen aber wohnen auf der Erde; die Erde aber ist ein Planet, der früher da war, als die Menschen; das Planetensystem unserer Sonne aber gehört zum Fixsternhimmel; *welche Anordnungen aber die Gottheit auf andern Sternen getroffen habe,* das wissen die Theologen nicht; ihr Wissen von dem Wirken Gottes ist demnach so ausserordentlich beschränkt, dass, wenn sie den Menschen im zeitlichen Leben mit Leib und Seele, so wie die Physiologen es wohl verlangen möchten, an die Aerzte,† und überdies die geselligen Verhältnisse der Menschen an die Juristen zur Betrachtung abgeben wollten, *ihre* Philosophie in jedem Betracht zu kurz kommen dürfte! Die Theilung des Bodens der Philosophie gelingt also nicht; und wer die Schwierigkeiten, diesen Boden zu bearbeiten, nur einigermaassen aus der Geschichte der Philosophie kennt, dem kann es nicht einfallen, solche Arbeit als ein Nebengeschäft denen anheim zu stellen, die ohnehin genug zu thun haben.

(18.) Aus diesen Gründen würde von einer übeln Laune der obern Facultäten gegen die Philosophie gar kein Gedanke entstehen können, wenn nicht die Philosophen Manches verschuldet hätten, was aus ihrer Stellung leichter zu erklären als zu entschuldigen ist. Beschäftigung mit abstracten Begriffen macht dieselben zu Objecten des Denkens. Durch die Vertiefung des Denkens gerathen nun *diese* Objecte scheinbar in Eine Reihe mit den *gegebenen* Objecten. Die

† 1. Ausg.: „dass wenn sie die Seele des Menschen im zeitlichen Leben an die Aerzte und überdies" u. s. w.

ganze Geschichte der Philosophie bezeugt, welche *eingebildete* Erkenntniss daraus entspringt, dass man die Beziehung des Abstracten auf das Gegebene aus den Augen verliert. So bekamen Platons Ideen den Schein von Realität; so gerieth Aristoteles auf die Frage, welche Stelle den mathematischen Gegenständen neben den Ideen und den Sinnendingen gebühre; so kam eine reine Vernunft und ein reines Ich zum Vorschein, und so musste ein berühmtes Buch, die Kritik der reinen Vernunft, geschrieben werden, um zu zeigen, das Seelenvermögen, genannt *reine Vernunft*, sei kein Erkenntnissvermögen, — anstatt zu sagen, die eingebildete reine Vernunft sei nichts anderes als ein Abstractum, dessen Beziehungen die Psychologie vergessen habe. *Friedrich Schlegel*, der zwar die ganze Philosophie für eine Art von angewandter Theologie hielt,* machte gegen das Abstractum, welches man das *Absolute* nennt, die sehr richtige Bemerkung: „Ich wäre begierig zu sehen, wie man aus dem „metaphysischen Lieblings-*Begriff* des Absoluten irgend eine posi„tive Eigenschaft Gottes, z. B. die Geduld oder Langmuth herleiten „wollte. Wir dürfen hoffen, dass seine Gerechtigkeit, die erste aller „Eigenschaften, nicht unbedingt ist, sondern ganz überaus bedingt, „durch seine Vaterliebe, Nachsicht und Güte.“**

Aus dem Vergessen der Beziehungen, wodurch das Abstracte allein Bedeutung hat, entsteht nun eine Losreissung des vermeintlich selbständig-zulänglichen philosophischen Wissens, wie wenn die näheren Bestimmungen, welche von den oberen Facultäten hinzugethan werden sollten, nicht mehr nöthig wären. Daher eine Vorspiegelung von einstiger Herrschaft der Philosophie† und ein Widerstreben gegen dieselbe. Aber die Theologen werden ihre Scheu, sie möchten über der Philosophie ihre Theologie, die Juristen, sie möchten das positive Recht und dessen historische Entwickelung, die Aerzte, sie möchten die empirische Kenntniss der Heilmittel aus den Augen verlieren — von selbst aufgeben, sobald die Philosophie die mancherlei *Irrthümer* berichtigt, *welche dem Allgemeinen einen Werth beilegen, der ihm nicht zukommt.* — —

(C. 2, 21 der ersten Ausg.) .... Wir stellen die Philosophie den drei obern Facultäten, den Lehrern [Lehren?] von der Kirche, dem Staate und der Natur gegenüber. Sie mag deren Dienerin wohl insofern sein, als sie ihnen die Hauptbegriffe vorarbeitet, und sie wird sich ihnen desto besser anschliessen, je sorgfältiger sie vermeidet, das Abstracte als zum Gebrauche schon hinlänglich bestimmt darzustellen; allein dieses ihr Anschliessen muss auch von *der andern*

* Fr. Schlegel's *Philosophie des Lebens*, neunte Vorlesung, S. 263. [von Herbart recensirt in der *Lpz. Lit. Ztg*. 1828, Nr. 255 u. 256.]

** Ebendaselbst, dritte Vorlesung, S. 78.

† 1. Ausg.: „Philosophie und auch eine Furcht vor solcher Herrschaft und ein Widerstreben“ u. s. w.

Seite gehörig benutzt werden, wenn es zu etwas dienen soll; ja es hätte sollen gefordert werden; dann wäre die Philosophie an ihre Schuldigkeit erinnert worden.

Auf den ersten Blick nun dringt sich hier eine Bemerkung in Ansehung der akademischen Studien auf, die seltsam lauten mag und doch schwerlich kann geleugnet werden. Die Natur scheint am meisten, der Staat aber am wenigsten Gewalt zu haben oder doch zu üben, um den Fleiss der Menschen zu spannen. Denn am längsten dauern die Studien der künftigen Aerzte, am kürzesten und leichtesten scheinen juristische Studien abgethan. Der Staat bietet aber den Aerzten am wenigsten Lohn, hingegen für Juristen hat er hohe Ehrenstellen in Bereitschaft.

Und welche Facultät führt die allgemeinen Begriffe der Philosophie am weitesten im Einzelnen aus? welche benutzt sie am vollständigsten? Auch hier sehen wir die Aerzte vorantreten. Bei ihnen wird nicht nach leeren Allgemeinbegriffen von Krankheiten und Heilmitteln überhaupt verfahren; sondern der Kranke und die Krankheit ist für sie ein Individuum, das jedesmal nach allen Rücksichten zugleich behandelt werden muss; der Heilplan ist nicht eine allgemeine Formel, sondern ein bestimmt abgemessenes Wirken, das nach den Umständen abgeändert wird. Und dabei ist es die ganze, jedesmalige Abhängigkeit des Kranken von der Natur, so weit sie auf ihn wirkt, was berücksichtigt wird; und um diese Rücksicht vollständig finden zu können, werden Studien der Naturwissenschaften nach allen Richtungen hin, so weit sich das erreichen lässt, verlangt. Ob die gerichtlichen Verhandlungen auch so sorgfältig nach den Eigenheiten der einzelnen Fälle abgemessen zu werden pflegen? das mögen die Juristen wissen. Auffallend aber ist, dass, während in der Arzneikunst die *ganze* Abhängigkeit des Menschen von der *Natur*, so weit sie Einfluss haben kann, durchforscht wird, dagegen keinesweges das ganze Verhältniss des Menschen zum *Staate* durch die juristischen Studien zu Tage kommt, sondern diese und jene *einzelnen* Verhältnisse, die sich etwa zufällig hier oder dort ereignen mögen. Vielleicht lässt der Grund davon sich finden. Römisches Recht steht im Mittelpunkte der juristischen Studien, und giebt dafür den Ton an. Aber vom römischen Rechte ist das Personenrecht grösstentheils Antiquität geworden, während vom Sachenrecht und vom Rechte der Forderungen das Meiste stehen blieb. Gleichwohl muss gerade durch das Personenrecht klar werden, welche Stellung der Staat dem Einzelnen giebt oder gestattet. Bleibt dieser Fragepunkt im Dunkeln: so fällt das Sachenrecht gleichsam aus der Luft, und das Recht der Forderungen erscheint als Folge von ganz zufälligen Handlungen, deren Ursprung in der Willkür lag. Kann man erwarten, dass ein solches Studium philosophischen Geist belebe? Diesen Mangel soll nun wohl der Vortrag des Naturrechts decken. Aber das Naturrecht war zu sehr Lieb-

haberei der Revolutionszeit; eine anerkannte, wissenschaftliche Haltbarkeit hat seine Begründung weder damals, noch früherhin, noch seitdem gewonnen[1]. . . .

(22.) Durch die Theologie soll die Abhängigkeit des Menschen von der Kirche offenbar werden. Hier kann man nicht, wie bei den Juristen, das Treffen des Hauptpunktes vermissen; sogar mit der grössten Energie halten die Theologen dem Menschen seine moralische Schwäche vor; auch sind die Stufen der Heilsordnung genau bestimmt. Aber dürfen sie sich den Aerzten vergleichen? Um die Vergleichung bequemer zu machen, nehmen wir an, es gäbe statt vieler Heilmittel nur ein einziges für alle Krankheiten. Dann würden die Aerzte erwägen, dass dies Eine Mittel sich der Wirkung nach in so viele verschiedene verwandeln müsse, als wie vielfach die Uebel seien; demnach würden sie nicht einerlei Aneignung des Mittels einem Jeden für möglich halten; vielmehr würden sie in die Art, es darzureichen, die grösste Verschiedenheit der Formen hineinlegen, zwar nicht nach dem Geschmacke eines Jeden, sondern nach den Eigenheiten jedes Uebels; und die Mannigfaltigkeit der Krankheiten, ihrer Stufen und Verbindungen bliebe so wie jetzt das Hauptstudium der Aerzte. Wenn dagegen die Theologen mit stets *gleicher* Donnerstimme, stets *einerlei* Posaunenschall den *singularis* der Sünde und der Gnade verkündigen, so ist nicht zu läugnen, dass sie dadurch einen, in vielen Fällen sehr heilsamen Schrecken erregen. Die Aerzte thun ja zuweilen dasselbe; nur freilich nicht bei allen Kranken, sondern bei Wahnsinnigen. Wie man aber dazu kommen könne, von dem Bösen absichtlich mit Ruhe und Gelassenheit zu reden, und es von verschiedenen Seiten zu besehen, das scheinen gerade die Theologen, denen es am nöthigsten wäre, am wenigsten zu begreifen. Mit einigen psychologischen Fabeln von der Sinnlichkeit, dem Verstande und der Vernunft ist, ihrer Meinung nach, die Sache abgethan, so weit die Philosophie sich drein zu mischen hat; höchstens nehmen sie noch die Phantasie zu Hülfe. *Friedrich Schlegel* ist auf das merkwürdige Resultat gekommen, dass Vernunft und Phantasie, in ihrem jetzigen feindlichen Gegensatze, *nicht* als *ursprüngliche* Vermögen des menschlichen Bewusstseins betrachtet werden können.* In der That ein Schritt zur Wahrheit!

Von allen Stufen der Heilsordnung aber wird wohl immer die *Besserung* diejenige bleiben, welche am schwersten zu erklimmen ist. Hören wir Kant und Fichte: so wird sie durch einen Sprung

* Fr. Schlegel's *Philos. des Lebens,* S. 307. Die kleine Zahl von Theologen, welche sich zum Spinozismus hinneigt, verräth mehr Scharfsinn und ein rühmliches Streben; aber Spinoza ist unfähig, es zu belohnen. Man vergleiche den ersten Band der Metaphysik. [*W.* III, S. 158 f.]

[1] *Päd. Schr.* I, S. 252 u. das. Anm. 9.

erreicht, nämlich durch eine Anstrengung, die man der *Freiheit* zuschreibt. Die Einförmigkeit *dieser* Theorie mag wohl nicht gerade geeignet sein, dem verwickelten Gegenstande hinlängliches Licht zu geben; indessen wo eine grosse Mannigfaltigkeit von Ansichten nöthig ist und fehlt, da können zwei verschiedene Einförmigkeiten neben einander schon besser sein, als eine allein.*

(23.) Wenn nun die Philosophie den höhern Facultäten zwar als eine Dienerin, aber als eine viel zu geschäftige und deshalb unwillkommene Dienerin erscheint: so liegt von der Schuld ein grosser Theil an der Zudringlichkeit mancher Philosophen, die sich das Ansehen gaben, als müssten sie die Religion, das Recht und die Natur erst erfinden; jedoch ein anderer Theil liegt auch in *mangelhafter Benutzung* dessen, was die Philosophie vorzuarbeiten nicht umhin konnte.

Möchten fürs erste doch die Theologen und Juristen *unter einander* in nähere Gemeinschaft treten; die Gründe dazu liegen ihnen nicht fern. Die Kirche ist zwar höher, ausgedehnter, dauerhafter als der Staat, sie vereinigt in sich Bürger der verschiedenen Staaten; allein bestehen kann sie doch nur in jedem einzelnen Bezirk, worin alle Individuen, also auch alle Gemeinden, die Regierung des Staats anerkennen müssen. (Von einem Kirchenstaate wird man uns zu reden wohl erlassen, denn Niemand wird ihn als Muster eines Staats betrachten.) Der Staat hinwiederum ist zwar mächtiger als die Kirche; aber seine ganze Würde, seine sittliche Vollendung kann er ohne sie nicht erreichen. Wenn nun diese, jedem bekannten, Verhältnisse dennoch weder auf die Juristen, noch auf die Theologen einen starken Eindruck machen: so kommt die Beschränktheit auf beiden Seiten zum Vorschein. Der Jurist sieht im Staate nur ein System von Rechtsverhältnissen; der Theologe betrachtet die Kirche nur als Heilsanstalt für Individuen; die ganze Gesellschaft, von welcher die Individuen *Bestandtheile,* die Rechtsverhältnisse *einzelne Bestimmungen* sind, — die Gesellschaft *als* Ganzes hat keiner von beiden im Auge. Soll denn etwa darum auch die Philosophie die Augen zudrücken? Hofft man, sie werde es jemals thun?

Man hofft es gewiss nicht; denn man hat sogar Politik, Statistik, Staatswirthschaft als *besondre* Fächer der philosophischen Facultät zugewiesen. Aber eben dies erinnert an den Gegensatz zwischen der *facultas artium* und den obern Facultäten, die Alles, was nicht unmittelbar *praktisch* ist, von sich abgesondert haben. Wenn sie freilich dafür sorgen, das Gesonderte dennoch in gehöriger

---

* In den *Gesprächen über das Böse* [*W.* IX, S. 49] findet man die Lehren des Spinoza, Kant und Fichte über diesen Punkt einander gegenüber gestellt. Und diese Gegenüberstellung ist der eigentliche Zweck jener Gespräche. Es muss wohl endlich einmal ausdrücklich gesagt werden, dass die Gesprächsform keine Lehrform ist, sondern dient, vielseitige Ueberlegung zu veranlassen.

Gemeinschaft mit sich zu erhalten, dann wird daraus kein Fehler entstehn. Diese Gemeinschaft ist der Punkt, worauf es ankommt.

II.

Ueber die künstlerische Ausbildung.

(C. 9, 73.) Der gründliche Musiklehrer übt seinen Schüler im *Contrapunkt*, das heisst, er lehrt ihn mehrere Stimmen so gleichzeitig verbinden, dass jede derselben dem Hörer eine besondere, in sich zusammenhängende *Vorstellungsreihe* darbieten möge.* Dafür, dass die Reihen, möglichst unabhängig wie sie sind, doch zusammenpassen, muss Harmonie und Rhythmus sorgen. Auf ähnliche Weise zeichnet der Architekt, wenn er den Bauriss entwirft, *Figur in Figur,*** deren jede für sich ein Ganzes bildet, jede aber auch in der andern eine passende Lage bekommt. Schon die Natur hat solchergestalt im menschlichen Antlitz Augen, Nase, Mund, Ohren, in den Umriss des Schädels hineingezeichnet, und bei schön gebildeten Blumen thut sie im Kleinen dasselbe. Aehnlich diesem *räumlichen* Contrapunkt, finden wir der contrapunktischen Gebilde genug in Werken der Dichter, wo jeder bedeutende Charakter seinen Gang geht, seine Geschichte auf eigne Weise durchläuft, mit der Bedingung, dass diese verschiedenen einzelnen Geschichten sich zu einer ganzen vereinigen. Und in der Malerei muss in künstlich verschlungenen Gruppen dennoch jede Figur für sich ihre richtige Zeichnung haben; das Auge muss sondern und zusammensetzen können mit Freiheit, ja mit Lust, und mit Unterstützung durch die Contraste der Farben.

Dem Hörer und Zuschauer wird zugemuthet, dass er die einzelnen Vorstellungsreihen, seien es Stimmen oder Figuren oder Charaktere sammt ihrem Handeln, in sich selber eben so genau und reinlich gestalte, wie das Kunstwerk sie ihm darbietet. Dann wirkt das Zusammentreffen der verschiedenen geistigen Bewegungen, (welches er auf Augenblicke im Gedränge zu verlieren fürchtet und doch wieder gewinnt,) das ächte Gefühl des eigenthümlichen Beifalls, welchen das Kunstwerk *für sich*, und ohne noch ausser sich etwas Anderes zu bedeuten, hervorbringt; und so erzeugt sich das *Schöne*, das ausser der Vorstellung gar nicht existirt, sondern immer einen, wenigstens möglichen Zuschauer voraussetzt.

---

* *Psychologie* I, § 100. [*W.* V, S. 480. Oben S. 374 f.]
** Ebendaselbst II, § 114. [*W.* VI, S. 129. Oben S. 100.]

(74.) Es wäre nun die Sache der Aesthetik, den angehenden Künstler in dem eignen Contrapunkte jedes Faches so sorgfältig von den allereinfachsten Uebungen anfangen zu lassen, wie dies die Musiker in dem ihrigen zu thun gewohnt sind.† Nach solchen Vorübungen thun alsdann Gefühl und Phantasie das Ihrige. Ohne dieselben bleiben die Bewegungen unsicher, ungelenkig; die Anstrengungen erschöpfen unnütz die Kräfte, und die Producte halten kein Maass, passen nicht an die Stellen, für die sie gemacht sind, begnügen sich dagegen mit dem Ruhme des Ungemeinen, des Sehnsüchtigen, des Gutgemeinten. Weshalb sonst fehlt es unserm Theater an classischen Werken, als darum, weil die grössten Dichter sich gerade am wenigsten in die Formen fügen mochten, welche der Darstellung wegen zu beachten nöthig sind? Solches geniale Nicht-Mögen ist aber verdächtig als Ungeschick aus Mangel an Uebung, die ästhetischen Grundfiguren nach Belieben zu gebrauchen, ohne in Fehler zu gerathen.

Das gerade Gegentheil der Uebungen, die man anstellen sollte, ist die gewöhnliche Ueberfüllung mit Kunstwerken aller Art, und noch obenein mit den drastischen am liebsten. Man liest den Shakespeare, bevor man den Homer gründlich studiert hat. Man giebt sich nicht die Mühe, die Charaktere und Handlungen des Shakespeare, vom Schmucke der Verse entkleidet, wie eine Zeichnung blosser Umrisse vor sich hinzustellen; man überlegt nicht, welche andre Ausfüllung der nämlichen Umrisse wohl entstanden wäre, wenn statt des Schauspiels eine Erzählung, möglichst einfach und doch mit Beibehaltung der wesentlichen ästhetischen Elemente, sollte geliefert werden. Darum, weil solche Uebung vernachlässigt wird, läuft jede Novelle, jeder Roman, dem einmal ein gewisser Ruf zu Theil wurde, nun umgekehrt Gefahr, in Form eines Schauspiels auf die Bühne gebracht zu werden; und dann erst muss der üble Erfolg lehren, was man voraus wissen konnte. Ueberall wird verwechselt, welche Erfordernisse in dem ästhetischen Kern des Gegenstandes liegen, welche andre von der Gestalt abhängen, die nun gerade für das Kunstwerk beabsichtigt wurde.

Diese Betrachtungen möchten unbedeutend sein, wenn nicht eine so grosse Menge von Individuen dem Reize nachgäbe, sich in allerlei künstlerischer Production zu zeigen, und eine noch grössere Menge sich dazu schaulustig darböte, um krittelnd heimzukehren.

Uebrigens versteht sich von selbst, dass Vorübungen nicht schon selbst Kunstwerke sind, und dass sehr gefehlt wäre, wenn Jemandem einfiele, sie dafür auszugeben.

---

† Die 1. Ausg. hat zu diesen Worten folgende Anmerkung: „Man vergleiche z. B. das bekannte Buch von Albrechtsberger: *Anweisung zur Composition mit ausführlichen Exempeln.* Wie dieses Buch, so sollte eine gründliche Aesthetik aussehn; zum Schrecken für alle, die nur Effect machen wollen.“

(C. 7, 58.) Jede Kunst hat im Geiste des Künstlers ihre eigne Vorstellungsmasse, worin eine besondere Art von Regsamkeit, ein besonderer Rhythmus der Bewegung, eine eigenthümliche Empfindlichkeit gegen das Rechte und Verkehrte, eine Summe von Gewöhnungen und von erprobten Grundsätzen so beisammen sind, dass kaum in den Erholungsstunden der Geist sich ganz davon befreien kann und mag. Kommt nun zu einer Kunst eine zweite: wie werden sie sich vertragen? Vielleicht so, wie Sprachen und Geschichte im Geiste des Gelehrten, die sich vielfach unterstützen, oder wie mehrere Sprachen, die sich vergleichen lassen. Dann wird aus mehreren Vorstellungsmassen eine grössere, die jene als ihre Glieder dergestalt in sich fasst, wie jede einzelne Masse, falls sie geordnet ist, selbst wiederum kleinere Glieder besitzt, die sich bis zu den kleinsten stets von neuem gegliedert zeigen. So soll es sein, so weit es nur möglich ist; und manchmal findet man gerechte Ursache gegen Trägheit und Unwissenheit zu sprechen, falls diese sich herausnehmen, die Grenzen des Möglichen zu verengern. Allein — *sunt certi denique fines!* Dies gilt für die Künste noch weit mehr als für die eigentliche Gelehrsamkeit. Denn während das Wissen sich einem weiten, ebenen Felde wenigstens zum Theil vergleichen lässt, macht dagegen jede Kunst Berg und Thal im Menschen, oder, wenn man will, sie schlägt Wellen, mit abwechselndem Steigen und Sinken der Gedanken. Diese Beweglichkeit leidet von fremdartigen Bewegungen; daher ist der Tausendkünstler noch gewisser ein Unding, als selbst der Polyhistor. Will man die Kunst, so muss man dem Künstler sogar seine Launen verzeihen.

(59.) Nicht bloss Anhäufung vieler Künste in Einem Geiste verbietet die Natur, sondern sie stempelt auch die Menschen so eigenthümlich, dass die schwierigen Kunstübungen nur bei seltenen Talenten gelingen, und dass überhaupt die Anlage entscheiden muss, für welche Kunst ein Jeder tauge. Schon diejenige Aufmerksamkeit, welche dem Lernen und Ueben der nöthigen Fertigkeiten entspricht, ist nicht Allen gemein; Manche fassen nicht scharf, behalten nicht fest; sie stocken und verstümmeln das Gelernte, wenn es soll wiedergegeben und angewendet werden. Den bessern Köpfen fehlt oft das Gefühl; oder es wird unbändig und lässt sich nicht beherrschen. Andre sind langsam; sie können ihre Gedanken nicht in Fluss bringen; sie suchen und künsteln, um aus Fragmenten, die zu einander nicht passen, ein Ganzes zu bilden, das sich weder runden noch schliessen will. Wieder Andere sind überströmt von Einfällen, aber es fehlt der Geschmack. Noch Andern fehlt die Liebe, der Fleiss, der Muth, sich der Gemächlichkeit zu entreissen. Gar Manches muss zusammenkommen, damit ein Mensch nur für eine Kunst tauge; vieles Andere von aussen muss hinzutreten, damit er sich bilde. Wie sollten so verschiedene Bedingungen beim Einzelnen für mehr als eine Kunst genügen? — Gewiss sehr wichtig wäre es,

die Eigenheiten und Kennzeichen zu ergründen, wodurch das Talent sich frühzeitig offenbart; allein dazu gehört eine psychologische Betrachtung der Künste selbst, um zu erforschen, welche besondere geistige Thätigkeit eine jede derselben für sich in Anspruch nimmt.

III.

Von der gelehrten Kunst.

(C. 10, 81.) Der praktische Mensch ist zwar in der Regel eben so wenig Gelehrter als Künstler, und seine Empfänglichkeit neigt sich noch weniger zur Gelehrsamkeit hin, als zur Kunst. Der Gelehrte steht ihm gegenüber als eine Person, welche Respect fordert, ohne denselben eigentlich erzwingen zu können, wenn man (wie sich's wohl trifft) etwa Lust hätte ihn zu versagen. Aber im Laufe des Lebens fehlt doch das Wissen bald hier bald dort; und Unwissenheit streift oft so nahe vorbei an Ungeschick, dass die Gelehrsamkeit wenigstens unter den nützlichen Dingen einen Platz wieder gewinnt. Die nächste Folge ist, dass man den Gelehrten wie ein lebendiges Lexicon gebrauchen will, und ungehalten wird, wenn man erfährt, er habe selbst allerlei Lexica unter seinem Büchervorrath.

Hiemit wird schon erklärt sein, was der Ausdruck: *gelehrte Kunst* sagen soll. Zwar ist nicht unsre Meinung, das im Gedächtniss bereit liegende Wissen als etwas minder Achtungswerthes zu bezeichnen; im Gegentheil, es wäre ohne Zweifel höchst erwünscht, wenn man streng behaupten könnte: *tantum scimus, quantum memoria tenemus*. Da jedoch die Wissenschaften stets wachsen, ohne dass die Köpfe grösser werden, so hat man nicht Alles im Kopfe, sondern Manches nur im Hause; und es wird zur Kunst, *den gelehrten Vorrath so zu kennen, dass er sich nach Belieben finden lasse, ohne im Wege zu liegen.*

Im Grunde ist das Uebel, nicht Alles im *Gedächtniss* zu tragen, so sehr gross nicht, da man doch einmal nicht Alles in *Gedanken* oder im Bewusstsein halten kann.*

(82.) Es liegt aber in dem Ausdruck *gelehrte Kunst* noch etwas mehr. Die Analogie mit schöner Kunst entdeckt das sogleich. Nicht eigentlich die Kunst selbst ist schön, sondern sie bringt das Schöne zur Anschauung. Dem gemäss wird auch eine Kunst gesucht, die Gelehrsamkeit für den Empfänglichen, für den Liebhaber, zum

* *Psychologie* I, § 47. [*W.* V, S. 339.]

Nutzen, zur Erholung, zur angemessenen Beschäftigung bereit zu stellen. Unzählige Schreibfedern wetteifern hierin; und die Waare wird zu wohlfeil, als dass dem Streben, wodurch allein sie zugeeignet werden kann, die rechte Spannung bliebe. Ueberlegen wir jedoch die Motive, welche im Stande sind, auch dem Geschäftsmann das Interesse für Gelehrsamkeit lebendig zu erhalten, und gestehen wir was wahr ist!

Würden aus dem geselligen Verkehr die Zeitungen hinweggenommen, so möchte das Gespräch sich bald in sehr engen Kreisen der nächsten Angelegenheiten drehen. Der Geschäftsmann würde nun aus dem weiten Gebiete der Gelehrsamkeit nur dasjenige sich aneignen, was eben zu seiner Arbeit behülflich sein mag; und von seinem Standpunkte betrachtet, zerfiele die Gelehrsamkeit in viele, grössere oder kleinere, nützliche Bruchstücke. Aber alle Welttheile sind in Berührung getreten; der Deutsche besonders nimmt von Allem Kunde. Geographie ist demnach von allen Wissenschaften die erste, die seinen Gesichtskreis erweitert.

Ihr folgt Geschichte. Der Erweiterung im Raume folgt die Frage, wie das Jetzige geworden ist, und aus welcher Vergangenheit man versuchen könne, die Zukunft zu errathen.

Von der Geographie ausgehend, gewinnt auch die Naturkunde einen ganz andern Umfang, als den sie des blossen Nutzens wegen erreicht hätte.

Etwas entfernter steht die Literatur. Ohne einige ästhetische Liebhaberei möchte sie sich dem Geschäftsmanne nicht so leicht empfehlen.

Latein wird von einem alten Vorurtheil, mindestens einer alten Sitte, mehr als durch irgend ein andres Motiv für die Jugend auch da, wo kein Universitätsstudium folgen soll, im Gange erhalten, in spätern Jahren allermeist vergessen und nicht entbehrt.

Das Griechische bleibt dem Gelehrten, und gilt anderwärts für eine Plage. Mathematik wird die folgende Generation besser kennen, als die heutige.

(83.) Zur Vergleichung setzen wir die Hauptklassen des Interesse her.*

Interesse

der *Erkenntniss:*	der *Theilnahme:*
empirisches,	an Einzelnen,
speculatives,	an dem Wohl der Gesellschaft,
ästhetisches.	religiöse Theilnahme an der allgemeinen Abhängigkeit.

Könnte die Erziehung es erreichen, diese verschiedenen Klassen des Interesse, wie es eigentlich geschehen soll, bei der Jugend gleich-

* *Pädagogik,* im dritten Capitel des zweiten Buchs. [*Päd. Schr.* I, S. 391.]

mässig auszubilden: so würde man nicht nöthig haben, für die Erwachsenen die Motive zu gelehrten Beschäftigungen von der Zeitung herzuholen. Denn die vorerwähnten Interessen sind sämmtlich unmittelbar, und sie schliessen zusammen eine solche Energie des Lebens in sich, dass nach stärkern Antrieben zu suchen thöricht wäre.

Die gelehrte Kunst sollte eigentlich nur darin bestehn, sämmtlichen vorbenannten Interessen die Schätze des Wissens aufs angemessenste bereit zu stellen. Der freie *mündliche* Vortrag wäre für die Ausübung dieser Kunst der natürliche — der wirkungsreichste Anfang; die Feder würde ihm zuerst nachahmen, später ihn zu übertreffen, die Kunst mehr auszubilden suchen, ohne jedoch vom natürlichen Zuge der Gedanken sich weit zu entfernen. Denn immer bleibt die Wärme des ursprünglichen Interesse die Hauptsache. Dies zu beleben,† — worin sonst haben denn grosse Schriftsteller die Kunst gesucht? Der literarische Ehrgeiz hat kein anderes würdiges Ziel.

Es heisst nun zwar der Erziehung zuviel zumuthen, dass sie in jedem, unabhängig von Naturanlagen, diese Interessen alle erwecken, vollends auf die Wege der gelehrten Befriedigung leiten solle. Die Erziehung einzelner Menschen ist niemals unabhängig; jedes Individuum steht mit seinen Eigenheiten und mit seiner Empfänglichkeit für äussere Eindrücke, die man nur verspäten, nicht für immer vermeiden kann, dem Erzieher als eine Naturgewalt gegenüber, die er vergebens bestreitet. Aber eben weil die Naturen verschieden sind, lässt sich Anderes bei Andern erreichen, und die Gesammtwirkung der Erziehung muss immer die Gesammtheit jener Interessen bleiben.*

(84.) Schon oft haben wir uns veranlasst gefunden, auf die psychologische Lehre von den verschiedenen, entweder zugleich oder abwechselnd wirksamen Vorstellungsmassen zurückzugehn. Man

---

* Die Ordnung, worin die verschiedenen Klassen des Interesse sich hier zusammengestellt finden, ist der Pädagogik entlehnt worden. Davon absehend könnte man wegen der Unterordnung des Aesthetischen unter die Erkenntniss Zweifel erregen. Zwar ist alles Aesthetische objectiv; aber es haftet nicht an der Realität des Gegenstandes, der immerhin ein blosses Gedankenbild sein darf; auch wird die Erkenntniss des Gegenstandes in Hinsicht dessen, was er an sich ist, nicht durch ästhetische Beurtheilung gewonnen. Allein hier wird vom Interesse gesprochen; dieses entwickelt sich auf Anlass gegebener Gegenstände; es geht aus von der Kenntniss dieser Gegenstände. Wir wollen also nicht das Aesthetische der Erkenntniss subsumiren; wohl aber betrachten wir das ästhetische Interesse als ein solches, dessen Erweckung im Kreise derjenigen Darstellungen liegt, welche zunächst Erkenntnisse vermitteln. Anders würde es sich verhalten, wenn von demjenigen Interesse die Rede wäre, welches der producirende Künstler empfindet. [Zusatz der 2. Ausgabe.]

† Die Worte: „Der freie *mündliche* Vortrag .... Dies zu beleben," Zusatz der 2. Ausg.

könnte glauben, die eben vorgelegte Unterscheidung der Hauptklassen des Interesse weise eben dahin. Allein das würde ein Irrthum sein.† Keinesweges beschränkt sich eine bestimmte Vorstellungsmasse auf eine besondre Klasse des Interesse, sondern jede solche Masse kann mehrfach interessiren; und es gehört beim praktischen Menschen zu den Einseitigkeiten,†† wenn sein Interesse nicht vollständig der Natur des Gegenstandes entspricht. Denn die Erweiterung seines Gesichtskreises *über* die für sein Geschäft gerade nöthigen Kenntnisse *hinaus*, welchen Zweck kann sie haben? Keinen andern, als den, *die Energie seines geistigen Lebens zu vermehren.* Wir müssen dies mehr entwickeln.

1) Was die nöthigen Geschäftskenntnisse anlangt: so stehen sie, da sie bloss als *Mittel* zur Geschäftsführung betrachtet werden, unter dem Gesetz aller Mittel: je einfacher, desto besser. Mit Wenigem Viel auszurichten, ist löblich. Mit unnützem Wissen den Kopf zu beladen, ist gar nicht rathsam für die Praxis. Aber

2) ganz anders verhält sich's mit solchem Wissen, welches *unmittelbar* interessirt. Dies ist nicht Last, sondern Kraft; denn vom Interesse des Menschen geht seine Thätigkeit aus; und passt diese Thätigkeit für ihn nicht ins Geschäft, so passt sie in die Erholung, wodurch die Kraft vermehrt wird; während schlechte Arten der Abspannung, wie derjenige oft sucht, der keine würdige Erholung kennt, die Kraft erschöpfen.

3) Dies ist besonders wichtig bei einem Leben voll von Glückswechseln, denen sich jeder Sterbliche ausgesetzt sieht. Wer viel gelernt hat, das ihn *unmittelbar* interessirt, der findet geistigen Ersatz bei geistigem Leiden; während einseitige Gelehrsamkeit, wofür der Markt nicht gerade bequem ist, ihren Besitzer drückt.

4) Der Werth des Wissens steigt, wenn dessen unmittelbares Interesse wächst; er fällt, wenn dasselbe beschränkt wird; und fällt um so mehr, wenn dies Wissen in dem Gedränge der verschiedenen Vorstellungen dem Nöthigern den Platz im Bewusstsein und die Zeit im Gebrauche streitig macht.

5) Das unmittelbare Interesse vermag nicht bloss intensiv stärker zu werden, sondern oft kann es auch der Art nach mannigfaltig sein. Da dieses der Punkt ist, von dem wir ausgingen, so wollen wir um so mehr ein ausgezeichnetes Beispiel aufstellen. Das Studium der Geschichte interessirt *erstlich* empirisch, durch blosse Mannigfaltigkeit und Abwechselung. Pragmatische Geschichtsforschung interessirt *zweitens* speculativ, durch Nachweisung des Nothwendigen im Zusammenhange der Begebenheiten. Dichtern und Künstlern ist *drittens* die Geschichte eine Fundgrube ästhetischer Ver-

† 1. Ausg: „Allein das würde ein nachtheiliger Irrthum sein, welcher muss entfernt werden. Keineswegs" u. s. w.
†† 1 Ausg.: „zu den sehr fehlerhaften Einseitigkeiten,"

hältnisse; eben diese nutzt jeder tüchtige Geschichtschreiber zur anziehenden Darstellung. Aber das Anziehende liegt *viertens* noch mehr in der Sympathie mit Leiden und Freuden der historischen Personen. Auch dieses wird *fünftens* noch überboten durch das gesellschaftliche Interesse, welches die Schicksale ganzer Nationen und Staaten einflössen. Und endlich *sechstens* hat wohl noch nie ein tüchtiger Geschichtskenner gelebt, der nicht vielfach aus dem irdischen Gedränge nach oben geblickt hätte, getrieben von der Sehnsucht nach Trost und Hoffnung.

Allen sechs Klassen des Interesse also gehört die Geschichte an. Und in jeder Vorstellungsmasse, die auch nur Eine irgend bedeutende historische Partie umfasst, muss dieses sechsfache Interesse lebendig sein.†

(85.) Umgekehrt vermag einerlei Interesse sehr viele und verschiedene Vorstellungsmassen zu durchlaufen und in Verbindung zu setzen. Dies zeigt jede weitläuftige gelehrte Nachforschung. So knüpft sich das philologische Studium an das historische; so wird Grammatik und Metrik studiert, weil man gewisse Autoren lesen will. Und wiederum: wenn Jemand sich unmittelbar für Metrik interessirt, so studiert er ihretwegen die Schriftsteller, welche ihm verschiedene oder ähnliche Versmaasse darbieten.

Die Zeitungen beleben vorzugsweise die Unterhaltung; und für die Unterhaltung ist das ganze Conversationslexicon geschrieben worden. Niemand wird ein tieferes speculatives, ästhetisches, religiöses Interesse dahinter suchen. Das Wesentliche in dem bändereichen, vielgebrauchten Werke ist das empirische und nebenbei das sympathetische und gesellschaftliche Interesse.

Für den praktischen Menschen ist es, in Beziehung auf den für ihn wünschenswerthen Antheil an der Gelehrsamkeit, wichtig,†† dass er sich über diese Verknüpfung des Wissens mit seinem wahren, unmittelbaren Interesse so genau als möglich Rechenschaft gebe.†††

(86.) Nach der Lehre von den Seelenvermögen würde man vermuthen müssen, dass dieselben, durch irgend ein bestimmtes Interesse einmal in Thätigkeit gesetzt, nicht eher ruhen könnten, als bis sie alle Gegenstände des Wissens von der Seite eben des nämlichen Interesse ergriffen hätten. Oder mindestens, dass jeder demselben dargebotene Gegenstand, welcher dazu geeignet wäre, auch als passende Nahrung dafür würde angenommen, angeeignet, verarbeitet werden. Also das empirische Interesse, welches einmal Botanik gekostet hätte, würde nun auch die alten Sprachen schmackhaft finden;

---

† Die 1. Ausg. setzt noch hinzu: „sonst fehlt Etwas an der Art der Auffassung."

†† 1. Ausg.: „äusserst wichtig".

††† Die 1. Ausg. setzt noch hinzu: „Sonst verirrt er sich auf den weiten Feldern des Wissens, und verdirbt sich nicht bloss Zeit, sondern auch, was mehr ist, Lust und Kraft."

den Bildhauer würde sein ästhetisches Interesse zur Musik, desgleichen den Mathematiker würde sein speculatives Interesse zur Metaphysik, den Metaphysiker zur Mathematik führen. Das ist aber gerade so sehr wider die wahre Psychologie, als wider die Erfahrung. *Nur* in bestimmten Vorstellungsmassen erzeugen sich die ihnen angemessenen Interessen; und in *ihnen* auch liegt die Kraft, womit die zu ihnen passenden Kenntnisse und Beschäftigungen gesucht werden. Den Sprachkenner interessiren Sprachen; den Botaniker interessirt Geographie, *sofern* sie mit der Pflanzenkunde zusammenhängt. Die Verknüpfungen der Gegenstände sind es, denen das Interesse nachgeht, um zu jedem einmal mit Eifer ergriffenen Studium die Hülfswissenschaften zu suchen. So mag der Bildhauer wohl Anatomie studieren, nämlich als Mittel zu seinem Zwecke; aber höchst zufällig ist's, wenn das zwiefache ästhetische Interesse für Plastik und für Musik sich in Einer Person beisammen findet.†

(87.) Die Verknüpfungen dessen, was unmittelbar interessirt, mit vielem Andern, was als Hülfsmittel in Bezug auf jenes ein mittelbares Interesse hat, durchkreuzen sich aufs mannigfaltigste, wenn man alle Liebhabereien mit in Betracht ziehen will, wodurch Jemand sich an Gegenstände hängt, welche für die grosse Mehrzahl gleichgültig scheinen. Denn kaum wird man irgend einen möglichen Gegenstand des menschlichen Wissens nennen können, der nicht hie und da seinen Liebhaber fände, das heisst, einen solchen, welcher für ihn sich unmittelbar interessirt.

Die gelehrte Kunst kann daher höchst mannigfaltig sein, indem ihre Darstellungsweise sich dem verschiedenen Zuge der Interessen dienstbar beweiset, und in einem Falle als Hauptgegenstand hervortreten lässt, was in tausend andern Fällen als unbedeutende Nebensache tief in den Hintergrund treten muss. Aber im allgemeinen wird sie desto mehr Dank verdienen, je mehr sie, von seltenen und zufälligen Liebhabereien sich entfernend,†† jedes Einzelne an seinen Ort dergestalt hinsetzt, dass, wer es sucht, es leicht finden und gebrauchen könne. Dabei versteht sich von selbst, dass für den eigentlichen Gelehrten nichts von dem, was sich auf sein Fach bezieht, geringfügig genug sei, um ganz weggeworfen zu werden.

Es kann nicht fehlen, dass in diesem Bemühen, für jedes den rechten Ort zu bestimmen, wo man es suchen und finden könne, sich

† Die 1. Ausg. setzt noch hinzu: „Der allgemeine Begriff des ästhetischen Interesse vermag hier eben so wenig, als das eingebildete Seelenvermögen, genannt *Geschmack* oder *ästhetische Urtheilskraft*, eine wirkliche Kraft in der menschlichen Seele ist. Irrthümer dieser Art würden dem praktischen Menschen sogleich schädlich werden, wenn er sich ihrer Leitung auch nur im geringsten überliesse; und wirklich sind sie schädlich genug gewesen."

†† Die 1. Ausg. setzt noch hinzu: „und alles zudringlichen Angreifens des in der Regel Gleichgültigen sich enthaltend, jedes Einzelne" u. s. w.

die logischen Gattungsbegriffe als Richtschnuren gelten machen. Der Vorrath soll geordnet werden; die Anordnung geschieht nach den Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten. So entstehen aber Verknüpfungen, die vom natürlichen Zuge der Interessen weit abweichen. So kommt zum Beispiel die Plastik nicht in Verbindung mit der Anatomie; sondern in der Aesthetik, welche von *aller* schönen Kunst zu handeln verspricht, begegnen Musik und Plastik einander als Nachbarinnen, so unwahrscheinlich es auch ist, dass der Tonkünstler zugleich Bildhauer sein werde, und umgekehrt. Wer nun Bücher studiert, oder Vorträge anhört, bei dem rechnet man auf gelehrten Fleiss, welcher den natürlichen Trieb des Interesse wohl ersetzen werde. Aber hiemit entfernt man sich aus der Sphäre des praktischen Menschen; und eben deswegen stehn ihm Bücher und Gelehrte als etwas Fremdes gegenüber.

(88.) Nicht ganz selten jedoch findet man auch bei dem praktischen Menschen eine solche Offenheit des Blicks, und eine so bewegliche Aufmerksamkeit, dass, indem die Gelehrsamkeit ihm als ein Ganzes vorschwebt, er nichts Einzelnes herausnehmen, Nichts von seinem Interesse ausschliessen mag, sondern Alles zu umspannen wünscht. Die nächste Folge ist, dass ihn die Umrisse der Wissenschaften beschäftigen; ein Anfang des speculativen Interesse, während das empirische sich mit den Einzelnheiten begnügt.

Der nämlichen Offenheit des Blicks und des Aufmerkens liegt aber auch die Natur einladend vor Augen; und hiemit der Gegensatz zwischen unserm Wissen und Nicht-Wissen, sammt den mancherlei Wegen, auf welchen die Bemühungen fortschreiten, um unser Wissen zu erweitern. Die Umrisse der Wissenschaften erscheinen demnach nicht durchgehends als fest bestimmt, sondern als veränderlich im Laufe der Zeit durch die gelehrten Arbeiten. Dies gilt besonders den heutigen Naturwissenschaften, welche Beobachtung auf Beobachtung, Entdeckung auf Entdeckung häufen; mit dem rühmlichsten Fleisse, dem es recht angenehm ist, dass die Natur sich niemals will erschöpfen lassen, sondern ihm für *eine* Arbeit, die er geendigt hat, immer zehn neue Aufgaben stellt.

Hier aber erhebt die Metaphysik ihre Stimme. Sie erklärt Alles, was Erfahrung darbietet und zu entdecken gestattet, für blosse Erscheinung.

Die Naturforscher pflegen nicht zu widersprechen, wohl aber sich auf blosse Erscheinung zu beschränken, und dem praktischen Menschen einzuprägen, man bedürfe zum Behuf der nützlichen Künste nichts weiter. Ob sie auch Arzneikunst und Erziehungskunst und Staatskunst zu den nützlichen Künsten rechnen, das muss man nach solcher Erklärung billig bezweifeln. Denn *diese* Künste wenigstens, die sich mit dem *Lebenden* beschäftigen, möchten wohl alle Ursache haben, sich mit blosser Erscheinung des Lebens nicht zu begnügen.

Offenbar ist es den rüstigen Erweiterern der menschlichen Kenntnisse, die sich zu den gefährlichsten Experimenten und Reisen willig hergeben, mit der freiwilligen *Beschränkung* auf blosse Erscheinung eben so wenig Ernst, als die Fürsorge für das Gedeihen der bloss *nützlichen* Künste die wahre Triebfeder ihrer Arbeiten ausmacht. Die etwas düstere Geschichte der Metaphysik ist's, was sie schreckt; und sie haben vor der Zeit den Muth verloren, weil sie mit metaphysischen Problemen nicht umzugehn wissen.

Dieser üble Umstand aber dürfte bis jetzt noch auf die gesammte gelehrte Kunst einen beschränkenden Einfluss ausüben.

IV.

Von der Staatskunst.

(C. 11, 89.) ... Wo auf Einem Boden menschliche Kräfte und Interessen wider einander wirken, da findet sich allemal und nothwendig der vierfache Unterschied der *Dienenden*, der *Freien*, der *Angesehenen* und *Herrschenden*, ... sobald die Menschen unter einander ins Gleichgewicht ihres gegenseitigen Wirkens getreten sind.* Aber die Menschen wirken nicht bloss wider einander, sondern durch Sprache, Umgang, Sitte, Gewöhnung, *verschmelzen* sie *reihenförmig* mit einander, indem jeder seine Bekannten hat, diese wiederum ihre Bekannten, die letztern abermals die ihrigen haben, und so fort. Jede solche Reihe, und jedes Gewebe von Reihen hat eine eigenthümliche Reizbarkeit**, welche der besonnene Staatsmann wohl kennt, und womit unnöthige und gefährliche Experimente zu machen er sich wohl hütet.

Dieses erhält nähere Bestimmungen zunächst durch die Gesellschaften, welche auf dem gegebenen Boden der Staat *nicht stiftet*, sondern vorfindet, oder sich fortwährend neu erzeugen sieht, alsdann aber anerkennt und bekräftigt. Dahin gehören zu allererst die Ehen und die Kirchen. Durch die Wohlthat des Christenthums werden diese beiden Arten der Gesellschaft auch den Dienenden zu Theil, welche an sich vereinzelt stehen würden, gerade so, wie Vorstellungen unter der Schwelle des Bewusstseins.*** Man denke an

---

* *Psychologie*, in der Einleitung zum zweiten Bande, wo von der Statik und Mechanik des Staats gesprochen wird. [*W.* VI, S. 31—48, vgl. auch oben S. 212.]

** Ebendaselbst.

*** *Psychologie* I, § 57. [*W.* V, S. 358 und oben S. 340, Anm. 26.]

die Sklaven der Alten. Es darf hier nicht vergessen werden, dass die Kirchen sich nicht auf die Grenzen eines Staats beschränken, so wenig als einerlei Kirche dieselben ganz auszufüllen pflegt.

Eine andre, von jenen weit verschiedene, aber gleichfalls *nicht* von Einem innerhalb des Staats gelegenen Punkte aus *gestiftete*, sondern theilweise und allmählich *entstandene* Gesellschaft ist die Rechtsgesellschaft in so fern, als sie die Vertheilung der Güter betrifft. In der Regel nämlich ist jeder Eigenthümer als solcher anerkannt von seinen Nachbarn, mögen nun diese in einem engern, mehr geschlossenen Kreise, einer Stadt, einem Dorfe, beisammen wohnen, oder mag in einer nicht genau begrenzten Gegend der Eigenthümer und sein Gut bekannt sein.

So *kann* es noch mehrere Gesellschaften *auf Einem Boden* geben. Die Seele einer jeden ist der gemeinsame Wille, der ihren Zweck festsetzt. Der Begriff des Gemeinwillens erfordert, dass *kein Einzelner allein* den Zweck wollen *könnte*, sondern die Möglichkeit seines, auf diesen Zweck gerichteten, Privatwillens als bedingt ansehen muss durch den Verein. Wie wenn mehrere zu einer Seereise auf einem Schiffe verbunden sind, welches keiner allein zu lenken sich auch nur einfallen lassen könnte.

Aus einem solchen Gemeinwillen folgen die Formen von selbst. Es ist ungereimt, die Form einer Gesellschaft als willkürlich anzusehn; denn wer den Zweck will, der will auch die sichersten und bequemsten Mittel, sofern dieselben übrigens tadelfrei sind.

Ferner beruht das Recht innerhalb einer jeden Gesellschaft auf der Uebereinkunft eines Jeden mit Allen, ohne dass darum der Vertrag als willkürlich anzusehn wäre. Die Kirche ist Bedürfniss; Streit wegen der Güter *soll* nicht sein u. s. f.

(90.) Für die gesammte Geselligkeit auf einem gegebenen *Boden* giebt es nun zwar eine wichtige, wenn auch in einzelnen Punkten mangelhafte Bürgschaft durch die in jedem bestimmten Zeitpunkte abgelaufene Geschichte. Denn damit hängen Sitten, und besonders Erinnerungen zusammen, die sich weder schaffen noch umschaffen lassen, und die weit stärker wirken, als ein wörtlicher Vertrag zu wirken pflegt. Allein bei der grossen Veränderlichkeit der Menschen bedarf dennoch jede Gesellschaft, so wie jeder Einzelne, eines Schutzes durch Macht.

Nun kann auf Einem Boden nur Eine Macht sich thätig äussern. Mehrere würden sich stören, anfeinden, mindestens einander das Vertrauen schmälern.

Der Herrschende, *welcher nicht fehlen wird, wenn das Gleichgewicht der Kräfte eingetreten war,* muss also von allen Seiten des Schutzes wegen *angerufen* werden.

Hiemit besteht der Staat, dessen Zweck durch die *mancherlei* geselligen Kreise, die er *vorfindet,* gegeben ist, obgleich wegen der Frage: ob alle diese Gesellungen zugleich geschützt werden können?

ob sie sich in Ein System verbinden lassen? noch manche Modificationen nöthig werden mögen.

(91.) Um nun die Gefahr leerer Abstractionen zu beseitigen, denke man in den Staat die gesammten nützlichen, schönen und gelehrten Künste hinein, mit allem Verkehr, den sie in Bewegung setzen. So wird sich finden, dass im Kreise der Freien die Wurzeln der Geselligkeit liegen, an welcher die Dienenden nur in so fern, als es ihnen erlaubt wird, — das heisst meistens, in so fern man sie zur Arbeit brauchbar findet, einen Antheil bekommen. Die Angesehenen dagegen haben ursprünglich am wenigsten geselligen Geist. Das Ansehn isolirt die Person; denn sie gilt schon etwas für sich allein, sie braucht sich nicht anzuschliessen. Zwischen einem Angesehenen und dem andern spannt sich eine Feder; denn jeder behauptet dem andern gegenüber seinen Platz. Daher unter Gebildeten die sorgfältige Beobachtung der Höflichkeit, welche den Verdacht abwenden soll, man könnte einander zu nahe treten. Daher die mancherlei sichtbaren Abstufungen des Ranges, wodurch der Grad des zugestandenen Ansehns abgemessen wird. Derjenigen Geselligkeit aber, welche unter den Freien vorhanden ist, streben die Angesehenen eine Form zu geben, die ihnen vortheilhaft ist, welches ihnen nach Verschiedenheit der Umstände mehr oder weniger gelingt.

Weit weniger Willkür bleibt dem Herrscher. Er fügt nothwendig zu den vorhandenen Formen der Gesellschaft eine neue hinzu; denn ihn zunächst trifft die Gefahr des Angriffs äusserer Feinde; besonders jetzt, da zu den üblichen Künsten und Kniffen des Angriffs auch diejenige gerechnet wird, den Unterthanen zu erklären, man führe den Krieg nicht gegen sie, sondern nur gegen den Herrn, welchen sie nur zu wechseln brauchten, um glücklicher zu sein als zuvor. Die nothwendige Wachsamkeit des Herrn treibt ihn demnach, dem Ganzen der Gesellschaft soviel Kriegsmacht abzugewinnen als nur möglich, oder wenigstens als irgend zweckmässig erscheint.

Ausserdem ist eine natürliche Spannung vorhanden zwischen dem Herrn und den Angesehensten neben ihm, die nur dann unmerklich werden kann, wenn er sich durch jede Art des Uebergewichts vor ihnen sicher weiss. Im Gegenfalle sind die freien Bürger seine natürlichen Bundesgenossen. Der Wirkung dieses Verhältnisses aber können die Angesehenen sich sehr leicht entziehen, wenn sie, deren Bewegung überhaupt die ungebundenste ist, sich als Wächter aller Rangstufen, mithin auch als Stützen des Throns, darstellen.

(92.) Von den Umständen, welche das Gesagte bis zur Unkenntlichkeit abändern können, (wie wenn der Herrscher fällt, und die Angesehenen seinen Platz nicht wieder besetzen wollen; oder wenn Colonien aus schon gebildeten Ländern an Gesetzen und Sitten

hinreichende Stützen der Ordnung zu besitzen glauben; oder wenn der Boden so weiten Raum darbietet, dass die Reibung der Menschen nicht heftig werden kann; oder endlich wenn ein starkes gemeinsames Interesse, etwa des Handels, oder äusserer Gefahr, die *Verbindung* weit mächtiger werden lässt, als die *Reibung*): von allen solchen Umständen ist hier nicht der Ort zu reden. Dagegen muss bemerkt werden, dass, wie vollständig auch die natürliche Gestaltung des Staats verwirklicht und erhalten sein mag, sie doch niemals das reine Resultat der eben jetzt lebendigen Kräfte sein kann, sondern allemal ein Residuum frühern Erwerbs, frühern Ansehns, früherer Meinungen, Sitten und Formen mit in sich schliesst. Das Alte macht sich zugleich ehrwürdig und unentbehrlich, und bevor es den dringendsten Verbesserungen im Einzelnen unterworfen wird, hat schon Anderes, das einst *neu* hiess, den Rost der Jahre erlangt; so dass niemals die Zeit kommt, wo das Ganze des Staats neu wäre, und den gegenwärtigen Antrieben vollkommen entspräche.

Hier wird jedem einfallen, dass nicht immer die *nächste* Vergangenheit zur Stütze der Gegenwart taugt, sondern dass es auch Perioden der Erschütterung giebt, welche den Staat aus den Fugen bringen, und ihn in eine Lage setzen, worin er nicht bleiben kann.

(93.) Dem gemäss zerfällt die Staatskunst in die *wiederherstellende, erhaltende* und *verbessernde.*

Die wiederherstellende erfordert einen richtigen Blick für dasjenige Gleichgewicht, worin die Kräfte werden Ruhe finden können. Ihre erste Bedingung ist, dass die Gegenwirkung der Menschen unter einander in die Grenzen des Unvermeidlichen zurücktrete; dass die aufgeregten Gemüther sich besänftigen, indem die Bestrebungen auf die wahren Bedürfnisse zurückgewiesen und diese befriedigt werden. Alsdann folgt die zweite Bedingung, alle Verbindungen dergestalt enger zu knüpfen, dass daraus keine überwiegenden neuen Spaltungen hervorgehn. Endlich muss einzelnen Unruhstiftern Einhalt gethan werden.

Dabei entsteht allemal die Frage, was und wieviel wiederhergestellt werden könne. Hat das System der Kräfte in der Gesellschaft sich gegen eine frühere Zeit wesentlich verändert, ist das Verhältniss der Dienenden, der Freien und der Angesehenen nicht mehr das nämliche wie in einer frühern Zeit: so hilft kein eigensinniges Zurückrufen der alten Formen. Und selbst das oft gebrauchte Mittel, dem Gemeingeiste neue Gegenstände zu zeigen, um ihm neue Richtungen abzugewinnen, (etwa durch auswärtige Kriege,) ist nur ein Palliativmittel. Dass ein Staat, wie der alte römische, oder auch Frankreich unter Napoleon, vermöge beständiger Gefahren und Siege eine künstliche Dauer erlangt, ist Täuschung über die inneren Gebrechen.

Bevor von der erhaltenden und verbessernden Staatskunst gesprochen wird, muss an die praktischen Ideen erinnert werden.

(94.) Bekanntlich pflegt auf die Idee des Rechts allein, oder doch vorzugsweise, die Staatslehre gegründet zu werden; ein grosser Fehler für Theorie und Praxis zugleich. Denn erstlich ist das Grundverhältniss zwischen Dienenden, Freien, Angesehenen und Herrschenden, sammt den Bewegungen und Verbindungen des Verkehrs, überall gar kein Ausfluss irgend einer Idee, sondern das Werk einer psychologisch zu erörternden Nothwendigkeit. Zweitens haben zwar allerdings die praktischen Ideen, in so weit sie in den Gemüthern lebendig werden, ebenfalls eine sehr grosse Gewalt in der wirklichen Welt; aber einestheils ist diese wirkliche Macht nach dem Zeitgeiste veränderlich, (nicht weil die Ideen, sondern weil die Menschen sich ändern,) anderntheils gewinnt nicht bloss die Rechtsidee eine Gewalt, sondern alle Ideen werden bei wachsender Bildung mächtiger. Das Christenthum hat der Idee des Wohlwollens grossen Einfluss geschafft; die Idee der Vollkommenheit macht sich Bahn durch Kriegsruhm und durch die Künste; die Idee der innern Freiheit regt sich mit der Vaterlandsliebe, und verräth sich durch alle die lobenden und tadelnden Zeugnisse, welche eine Nation sich selbst giebt, indem sie sich als Ein Ganzes, als eine moralische Person betrachtet und beurtheilt. Dass hieraus die abgeleiteten Ideen des Verwaltungssystems, des Cultursystems und der beseelten Gesellschaft entspringen, ist . . . . in der praktischen Philosophie aus einander gesetzt worden. [*W.* VIII, S. 74 f.]

Ebendaselbst ist eine Untersuchung über die *natürliche Haltbarkeit* der von den Ideen geforderten gesellschaftlichen Systeme, falls dieselben in die Wirklichkeit eintreten, geführt worden.* Es hat sich daraus ergeben, dass die Rechtsgesellschaft, nebst dem mit ihr verbundenen Theile des Lohnsystems, durch sich selbst am beständigsten, das Verwaltungssystem am wandelbarsten, das Cultursystem theilweise kräftig, aber anderntheils grossen Fehlern unterworfen, die beseelte Gesellschaft hingegen unter günstigen Umständen fähig ist, einen erhabenen Schwung zu nehmen, wodurch sie jenen Systemen allen zugleich Leben und Stärke giebt. Die Folgen daraus lassen sich hier nur kurz andeuten.†

(95.) Von der erhaltenden Staatskunst versteht sich zuvörderst von selbst, dass sie keinen Schritt thun darf, ohne die nach psychologischen Gründen vorhandene Nothwendigkeit des Gleichgewichts und der Bewegung in der Gesellschaft zu berücksichtigen. Hierher gehört gerade Alles das, was einsichtsvolle Staatsmänner ohne Theorie, aus blossem praktischen Blick, der, wie sie meinen, sich nicht lehren und lernen lässt, wirklich thun; hier gehen sie der

* Praktische Philosophie, im sechsten Capitel des zweiten Buchs. [*W.* VIII, S. 134 f.]

† 1. Ausg.: „Am angeführten Orte nun muss diese Untersuchung nachgesehen werden; die Folgen daraus“ u. s. w.

wahren Psychologie voran, so wie oftmals die Kunst der Wissenschaft voraneilt, ohne sich von ihrem Thun eigentlich Rechenschaft geben zu können. Wo solcher richtiger Tact nicht vorhanden ist, da werden oft der Gesellschaft gewaltsam die Glieder ausgerenkt, wenn schon in der besten Absicht; oft auch bleibt die Gesellschaft, wie ein Schiff ohne Steuermann, dem guten oder schlechten Wetter überlassen.

Aber die erhaltende Staatskunst soll nicht bloss der Noth dienen, sie soll auch das vorhandene Gute erkennen und schützen. Hat sie nun schon einige Mühe, den rechtlichen Zustand durch die Justiz und Polizei unbeschädigt zu erhalten: so findet sie noch weit mehr Schwierigkeit bei allen wohlthätigen Einrichtungen, die zum Verwaltungssystem gehören. Denn hier sollte ihr das allgemein verbreitete Wohlwollen als Nationalgesinnung entgegenkommen. Theils aber fehlt die Gesinnung selbst, trotz allen Ermahnungen der Kirche; theils auch mangelt die Erkenntniss, *wie* und *mit welcher Zuverlässigkeit* die Opfer, welche dem Einzelnen für das allgemeine Wohl zugemuthet werden, zu diesem Ziele treffen werden. Ferner wird es der Staatskunst zwar im Ganzen leicht, die nützlichen, schönen und gelehrten Strebungen und Künste zu fördern, in so fern sich diese Künste mehr und mehr ausbreiten, spalten und vereinzeln; allein dabei pflegt die Einheit, worin alle diese Strebungen sich gegenseitig unterstützen sollten, zu leiden; und es ist schwer, das System derselben gegen die schädlichen Folgen der Eifersucht zu beschützen. Dahin gehört die ganze Frivolität des Zeitgeistes; das ganze Streben nach eitlem Glanze, worin es Einer dem Andern zuvorthun will; das athemlose Treiben, Drängen, Rennen des zügellosen Luxus, was einer verkehrten Staatswirthschaft wohl gar willkommen zu sein pflegt, während der Moralist vergebens dagegen eifert. Endlich hat gerade deshalb die Staatskunst Mühe, der Nation den richtigen Tact des Ehrgefühls zu erhalten, während eine böse Politik es leichter dahin bringt, die Nation durch Phantome eines falschen (oft kaufmännischen oder militärischen) Ehrgeizes zu verführen. Umgekehrt: wenn einmal ächtes Selbstgefühl im Gemeingeist eines Volkes lebendig ist, dann muss die erhaltende Staatskunst diesen grössten aller Schätze vor allem Andern hüten; dadurch kann, was irgend einen Werth hat, gewonnen werden.

(96.) Ganz ähnliche Grundsätze gelten nun auch für die verbessernde Staatskunst. Aber hier ist, wo möglich, der vorige Unterschied noch wichtiger, um zu wissen, was man wolle.

Veränderungen können nothwendig werden, ohne Verbesserungen zu sein. Denn zu allererst kommt hier wiederum jene psychologische Nothwendigkeit in Betracht. Jeder Staatsmann weiss, dass nicht Ein Staat sich so regieren lässt wie der andre. Wie nun, wenn der eigne ein andrer wird? Wenn die alten Formen nicht mehr passen wollen, so muss man sie zeitgemäss abändern. Dieses

Müssen ist ganz verschieden von dem Wunsche, das Bestehende zu *veredeln*. Der kluge Staatsmann wird oft den Umständen nachgeben, auch wenn er weiss, das Neue sei nicht das Bessere. Wenn nun die Menge sich, wie so oft geschieht, an dem Neuen ergötzt, so ist das eine leidige Täuschung, die wenigstens nicht in die bleibenden, moralischen Maximen darf aufgenommen werden. Eine Anleihe, die gemacht wird mit der Absicht, die Schuld dereinst, wo möglich, zu tilgen, darf ohne Zweifel nicht mit reinem Gewinn verwechselt werden.

Unter den Gegenständen, worauf die wahre Verbesserung kann gerichtet sein, mögen drei Punkte als die wichtigsten hervortreten: die Vertheilung der Güter, die Ausbreitung der Einsichten, und die Bürgschaft gegen mögliche Missbräuche.

(97.) Die Vertheilung der Güter ist zwar überall rechtlich bestimmt; auch ist alles wirkliche Recht seiner Natur† nach positiv, d. h. durch Uebereinkunft wirklicher Willen festgesetzt, und die Idee des Rechts thut dabei nichts anderes, als der Uebereinkunft, im Gegensatze des Streits, einen Werth beizulegen. Alle vorgeblich angebornen Rechte sind Begriffe ohne wissenschaftliche Genauigkeit, deren Fehler in vielen Fällen zwar als unbedeutend kann vernachlässigt werden, (wie die Mathematiker sich ausdrücken,) in andern Fällen aber zu einer enormen Grösse anwächst. Hierüber mag†† die praktische Philosophie nachgesehn werden.[2] Allein ebendaselbst zeigt sich auch, dass sämmtliche Rechte als Rechte nur in so fern einen Werth haben, wiefern sie die Gesinnung des Streits auslöschen. Daher bekommt das Recht sehr verschiedene Werthe. Oft bleibt die Gefahr des Streits, vermöge ursprünglicher und nicht abzuweisender Naturgefühle und Bedürfnisse. Daraus entstehen Präsumtionen dessen, was Recht sein solle, d. h. wie die Uebereinkunft geschlossen werden müsse, um dem Rechte den grössten möglichen Werth zu geben. Diese Präsumtionen sind nach den Umständen mehr oder weniger sicher und bestimmt. Die Beweglichkeit der Rechtsverhältnisse hängt bei Lebenden vom guten Willen der Berechtigten ab, den man suchen muss zu gewinnen. Verstorbene und noch Ungeborene dagegen haben genau genommen gar keine Rechte; wenn aber die Gesellschaft ihnen durch eine Fiction dergleichen beilegt, so geschieht dies allemal aus Rücksicht auf die jetzt Lebenden: welches *Jetzt* die Vorsicht freilich auch in die Zukunft hinausschiebt.

Ausserdem dass der Werth des Rechts schon nach der Rechtsidee steigt und fällt, je nachdem es mehr oder weniger die Gesinnung des Streits entfernt, finden sich grosse Unterschiede in dem

† 1. Ausg.: „seiner wahren Natur nach“
†† 1. Ausg.: „muss.“

[2] *Werke* VIII, S. 45 f., 71; und *Rel.* S. 87 f.

Werthe der Gütervertheilung nach den Ideen des Wohlwollens und der Vollkommenheit. Das heisst: Gemeinwohl und Cultur gedeihen mehr oder weniger bei solcher oder bei andrer Lage der mehr und minder Berechtigten. So wenig nun die wahre Staatskunst dem fehlerhaften Rechte Gewalt entgegensetzen wird, so nothwendig muss sie alle Gelegenheiten benutzen, um seiner Dauer Schranken zu setzen, und den Motiven, durch die es festgehalten wird, andre, bessere Motive entgegenwirken zu lassen.

(98.) Die Ausbreitung der Einsichten ist aus verschiedenen Gründen, und ihnen gemäss in verschiedenen Graden, nothwendig.

1) Schon beim Criminalrechte finden sich zwei Gründe.

a) Der Verbrecher muss nicht bloss wissen, wieviel Strafe er verdient hat, sondern auch einräumen, dass er von seiner Obrigkeit die Vollziehung derselben zu erwarten hatte. Er musste sich sagen: *Strafe erhebe keinen Streit.* Sonst verfährt gegen ihn der Staat wie gegen ein wildes Thier. Hiezu gehört aber so viel Erziehung, dass der Verbrecher von Jugend auf die Nothwendigkeit der Strafgewalt eingesehn, und sie in Beziehung auf seine eigne Sicherheit gewollt habe.*

b) Es giebt eine Menge von Verschuldungen, die erst in Folge der Gesetze strafbar werden; die Gesetze nun müssen bekannt und verstanden sein.**

2) Einen weit höhern Grad von Einsicht erfordert das Verwaltungssystem. Dies verstösst gegen bestehende Rechte, wenn ihm nicht allgemeines Wohlwollen entgegenkommt. Aber sehr oft ist das Wohlwollen vorhanden, nur kommt es dennoch nicht entgegen, weil die Einsicht in den Zusammenhang der Staatseinrichtungen fehlt. Aufgelegte Steuern betrachtet derjenige als Tyrannei, der entweder Verdacht schöpft, ob sie auch in die Staatscasse gelangen, oder gar nicht begreift, dass eine gehörige Staatseinrichtung Geld kostet, und dass ein hereinbrechender Feind mit weit höherer Zahlung würde besänftigt werden müssen. Daher ist die grösste mögliche Oeffentlichkeit der Staatsverwaltung immer wünschenswerth; aber sie muss, um nicht unverstanden zu bleiben, mit gehöriger Unterweisung verbunden werden.[3]

* *Praktische Philosophie*, im neunten Capitel des ersten Buchs. [*W.* VIII, S. 83 f.]

** Ebendaselbst [und *Päd. Schr.* I, S. 557, Anm. 37].

[3] Insbesondere erblickt Herbart in dem „Sich-Aufarbeiten zur nothwendigen Kunde“ für demokratische Staaten das Mittel, sich der Solidität der öffentlichen Wohlfahrt zu versichern. In dem für J. Smidt bestimmten Aufsatze *Ueber Gesetzgebung, Rel.* S. 259 heisst es darüber: „*a*) Man sollte sich allgemein bemühen, ein Jeder nach Kraft und Gelegenheit, sich sowohl mit der Basis der Staatseinrichtung, den längst bestehenden Gesetzen, als auch jedesmal mit dem Zustande der Zeit u. s. w. bekannt zu machen und zu erhalten. Insbesondere müssten junge talentvolle Männer — die

3) Noch mehr Einsicht verlangt das Cultursystem. Diesem liegt vor Allem an Sprachkenntniss; sonst fehlt die Mittheilung. Aber auch das Ineinandergreifen der Künste und Wissenschaften muss jedem in allgemeinen Umrissen vor Augen liegen.* Dass der praktische Mensch kein beschränkter Mensch sein dürfe, wird schon längst genug ins Licht getreten sein, wenn es anders je bezweifelt werden könnte.

(99.) Bürgschaft gegen mögliche Missbräuche — Verantwortlichkeit bis zu den höchsten Punkten der Verwaltung — ist das Thema des Tages. Bürgschaft aber setzt Misstrauen voraus; Misstrauen entsteht aus Erfahrung. Wo die Erfahrung fehlt, da möchte es wohl eine überspannte Klugheit sein, wenn man das Misstrauen voranschicken wollte. Die Furcht könnte das Uebel erzeugen.

Wogegen will man Bürgschaft? Gegen Versehen und Absichten. Wodurch will man sie erreichen? Durch Gesetze, Güter und Personen.

Der Versehen giebt es manche, die an sich leicht zu entdecken, doch einer sehr getheilten und rasch forteilenden Aufmerksamkeit entschlüpfen, so dass es oft sogar besser ist, auf Verbesserung zu rechnen, als durch Aengstlichkeit ein Geschäft zu verzögern. In Druckereien übernimmt der Corrector die Bürgschaft wegen der Fehler des Setzers; und es wäre lächerlich, einen ersten fehlerfreien Satz zu fordern. So auch die Rechnungsrevisoren. Mit Werken des Genies verhält sich's gerade umgekehrt. Hat ein Dichterwerk bei grossen Schönheiten Fehler in der Anlage, so hilft keine Kritik. Denn in der Kritik liegt nicht die umschaffende Kunst, welche nach Beseitigung des Fehlers das Werk noch einmal machen müsste. Fehler der Gerichtshöfe dagegen lassen sich verbessern durch höhere Instanzen; nur die verlorne Zeit kann man den Parteien nicht zurückgeben. Fehler des Feldherrn sind schwerlich jemals zu verbessern, wenn nicht günstige Momente wiederkehren. Und Fehler des Staatsmanns? — Bekanntlich steht er je höher, desto gefähr-

* *Praktische Philosophie*, im zehnten und elften Capitel. [*W.* VIII, S. 90 f.]

ersten besten, nicht bestimmte Personen, weil das Misstrauen veranlassen würde — *in dem öffentlichen Unterrichte* das Hülfsmittel finden, sich diesem Studium im Détail zu widmen, wozu denn ganz allgemein alle Staatswissenschaften gehören. *b*) Man sollte eine Gesetzcommission aus Personen von verschiedenen Ständen permanent einsetzen, welcher die speciellste Wachsamkeit über alles Hierhergehörige aufgetragen wäre. Dieser sollte man — am besten nach ihrem eigenen Gutfinden — Veranlassung geben, sich öffentlich von Zeit zu Zeit mitzutheilen. Auch sollte man sie häufig in vorkommenden Fällen zu Rathe ziehen, ihr auch allenfalls eine gewisse *Stimme* in der öffentlichen Entscheidung einräumen. *c*) Das demokratische Misstrauen sollte beständig durch die *Bescheidenheit* sich selbst zügeln, welche der Unwissendere dem Kundigen stets schuldig ist und seines eigenen Besten wegen ihm nicht entziehen darf."

licher. Kein Wunder, wenn die höchste Person es vorzieht, die Leitung ganzer Geschäftszweige Andern zu übergeben, und sich selbst die Revision vorzubehalten; natürlich unter beständiger Beobachtung der Erfolge. Bei aller Kritik aber kommt in Frage, wiefern sie selbst dem Irrthum unterworfen sei. Doch pflegt es meistens leichter zu sein, Fehler zu entdecken, als zu verbessern; und dann ist die Entdeckung wenigstens der erste Schritt, um die Verbesserung vorzubereiten.

Nicht ausser Acht zu lassen ist, dass häufige und ungestüme Kritik jedes grössere Werk stört. Was wird aus einem Künstler, der sich viel um Krittler bekümmert? Die Vertheidiger einer ganz ungezügelten Presse hätten Ursach, das zu bedenken! Wollen sie etwa, dass gar keine Kritik Gehör finde?

Noch schlimmer steht es um Bürgschaft gegen Absichten. Denn Misstrauen leitet zur Verstellung; Drohung reizt zu offener Gewalt. Und der höchsten Macht will man eine noch höhere entgegenstellen? Gesetzt, das sei ausführbar: so ist nichts unglücklicher, als wenn diese höhere Macht sich gewöhnt, handelnd aufzutreten. Wer bürgt nun gegen *ihre* Missbräuche? — Hier bürgt nichts, als ein richtiges Ehrgefühl. Wo die Stimme der Ehre vernommen wird — und wo sie sich vernehmlich, das heisst mit Anstand und Würde ausspricht, da ist Sicherheit, und sonst nirgends.

Man mag hier nochmals auf die Freiheit der Presse zurückschauen. Unsre literarische Welt hat sie für gelehrte Angelegenheiten; was hilft's? Die Namen der Recensenten werden gefordert; was ist die Folge? Vermehrte Dreistigkeit! So lange nicht ein Mittelpunkt der Ehre sich bildet, vor welchem die Kritik selbst Respect hat, wird sie nicht sicherer.

(100.) Gesetze sollen Bürgschaft leisten gegen Willkür. Aber sie selbst, wodurch erlangen sie Bestand, um nicht vergessen, nicht umgangen zu werden? Personen als Wächter müssen dabei stehn. Güter, die man fürchtet zu verlieren, müssen Caution machen. Woher die Personen? Soll das Interesse sie treiben? So haben sie einen Preis, und können bestochen werden. Und die Güter? Oft ist's vortheilhaft, sie zu verlieren und mit Zinsen wieder zu gewinnen. *Inventa lege inventa fraus.*

Was ist das Resultat? Dies, dass sich das Misstrauen ewig in vergeblichen Kreisen drehen wird, wenn nicht irgendwo ein fester Punkt für das Vertrauen gefunden wird. Einer verdorbenen Nation ist gar nicht zu helfen; für sie sind alle Verfassungskünsteleien umsonst. Eine edle Nation, falls sie das Glück hat, eine edle Regierung zu besitzen, richte geradezu auf diese ihr Vertrauen, und blicke dankbar gen Himmel! Sie hüte sich zu künsteln!

Dazwischen liegt nun freilich Vielerlei mitten inne, auch bleiben im besten Falle entfernte Möglichkeiten zu fürchten. Man setzt demnach seine Hoffnung auf Wahlen. Wenn nur nicht das Wählen

den Geist der Willkür beförderte! Gegen Willkür verlangte man Sicherheit. Aber die Gefahr wird *wachsen*, wenn die Einbildung, der Staat beruhe auf beliebigen Meinungen, auf irgend welcher Gunst, ja selbst auf irgend welcher *Majorität* des willkürlichen Beliebens, sich in einem grössern Umfange ausbreitet. Pflichtgefühl, Aufmerksamkeit für Gründe, Anerkennung des Nothwendigen, des Rechten, des Guten, des Schönen, des Nützlichen, — keine andern Anker wird die Staatskunst jemals finden. Vollkommene Sicherheit giebt es gar nicht. Die stärkste mögliche Sicherung gegen grosses Unheil liegt in der sittlichen Bildung der gesammten Nation. Aber eigentliches Glück schafft nur eine mächtige und wohlwollende Regierung. Am besten ein edler König.[4] — Die Staatskunst hat man schon in alter Zeit auf eine andre, unscheinbare Kunst verwiesen. Darum ist schon Platons Werk über den Staat zugleich eine Pädagogik. Aber wir werden zeigen müssen, dass die Staatskunst selbst mit der Erziehungskunst sich im Kreise dreht.

Alle Untersuchung dieser Art kann nur dazu dienen, den höchsten sittlichen Ernst zu empfehlen. Von ihm muss die Begeisterung ausgehn für Wissenschaft und That. Und kann er nirgends einen festen Ruhepunkt erschauen: so bleibt ihm zur letzten Stütze nur die Religion. Zu ihr wenden sich endlich alle Sorgen. Wie viele edle Staatsmänner mögen das schon in der tiefsten Brust empfunden haben, wenn sie scheiden mussten von dem Werke ihres Lebens, das sie nothwendig unvollendet, ohne Sicherheit für die Zukunft, verliessen! Schwerlich sind solche, die recht laut rufen nach Bürgschaft, gerade die nämlichen, welche das unbefriedigte Bedürfniss derselben am schmerzlichsten fühlen. Wohl Mancher arbeitet bis zur Erschöpfung für Staat und Kunst und Wissenschaft, der nicht erst nöthig hat, sich einen *Sünder* nennen zu hören, um sehnsuchtsvoll über das Irdische zu der Vorsehung hinaufzuschauen, und ihr seine Angelegenheiten in Demuth und Ergebung anheim zu stellen.

(101.) In der Zeit des napoleonischen Drucks verbreitete sich ein lebhafter Eifer für die Erziehungskunst aus politischen Gründen. Durch Uebungen des Körpers wie des Geistes wollte man die Jugend vereinigen; darin suchte die wiederherstellende Staatskunst einen Theil ihres Geheimnisses. Man würde nicht weit damit gekommen sein. Kein Staatsmann sieht der Jugendbildung gleichgültig zu; drückt einmal ein fremdes Joch den Staat, so lastet das nämliche auf der Erziehung, wenigstens sofern sie ein öffentliches Schauspiel darbietet.

Aber eben deshalb sucht auch jetzt die erhaltende Staatskunst

---

[4] Zu vergleichen ist die Rede: *Ueber die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen* 1831. *W.* IX, S. 221 f.

einen Theil ihrer Hülfsmittel in den Schulen, und zwar am merklichsten an den beiden Extremen der Standesverschiedenheit. In niedern Schulen soll der Geist guter Ordnung und eines zur Arbeit tüchtigen Fleisses vorbereitet werden; in den höhern Schulen sieht der Staat die Bildungsanstalten seiner künftigen Beamten.

Gesetzt nun, die verbessernde Staatskunst wäre im Streite mit der erhaltenden: so würden unfehlbar die Schulen einen der wichtigsten Streitpunkte ausmachen. Eine Partei würde durch die Jugendbildung eine neue Epoche vorzubereiten, die andre Partei auf dem nämlichen Wege jeder Veränderung vorzubeugen suchen. Hieran zu erinnern ist des folgenden Capitels wegen nothwendig, nämlich damit man die Erziehungskunst nicht für eine freiere Kunst halten möge, als sie wirklich ist. Allemal werden politische Meinungen und Absichten Einfluss auf sie ausüben; denn wenn auch der Staat selbst noch so ruhig ist, so suchen dennoch Viele sich dadurch wichtig zu machen, dass sie ihrer Ansicht vom Erziehungswesen, wie auch dieselbe beschaffen sei, eine politische Bedeutung beilegen; und Andre schätzen das Werk der Jugendbildung nur in so fern, als Tüchtigkeit für Staatsdienst, oder wenigstens Fügsamkeit im Staatsverhältniss, und Geschick, dasselbe zu benutzen, dadurch gewonnen wird.

Diejenigen aber, welche im Ernst das Gute, ja das Beste wollen, mögen sich hüten, in irgend welchem Sinne die Erziehung als einen politischen Hebel zu betrachten. Aus einem geordneten *Privatleben* muss es von selbst hervorgehn, in wie fern jeder Einzelne Beruf habe, sich den geselligen Kreisen auf dem Boden des Staats (89) anzuschliessen; die Gesellschaften entspringen dann aus den wahren Bedürfnissen; *der Staat aber ist das Resultat dieser Gesellschaften.* Vorzügliche Leistungen für Verwaltung und Cultur können nur aus vorzüglichen Talenten entspringen; diese kann man nicht schaffen, und nicht durch eingeübte Fertigkeiten ersetzen. Die Mehrzahl der Menschen lebt in kleinen Kreisen; sie nimmt nicht mehr Bildung an, als dafür taugt; und es ist gleich verkehrt, ihr aufzudringen, was ihr nicht dient, als ihr zu versagen, was sie sich aneignen kann.

Betrachtet man das Privatleben in kleinen Kreisen als den Zweck der Erziehung im allgemeinen; bereitet man daneben den seltenern Talenten die Gelegenheit zu ihrer Entwickelung, und wählt der Staat für seine höhern Aemter alsdann unter Vielen, die sich darbieten, nur die, welche sich auszeichnen: so wird nun, so weit es sein kann, das Erziehungsgeschäft frei vom Drucke der politischen Rücksichten, und kann sich alsdann, wie es soll, den eigenthümlichen Naturen der Menschen anzuschliessen versuchen. Diese Freiheit aber ist da, wo sie stattfindet, ein *Geschenk* des Staats, und zwar in doppelter Hinsicht: theils, weil die Erziehung wider seinen Willen sehr wenig vermag, theils, weil ohne seine Fürsorge es ihr an den nöthigen Hülfsmitteln fehlen würde.

Im nächsten Capitel liegt nun die doppelte Voraussetzung zum Grunde: theils, dass der Staat *nicht* das Mittel für seine Zwecke in der Erziehung suche, anderntheils, dass er *dennoch* ihr grossmüthig seine Hülfsmittel darbiete, wohl wissend, wie gewiss sich ausgezeichnete Naturen ihm von selbst annähern werden, um in seinem Dienste Glück und Ehre zu suchen.

Soviel Grossmuth, wird man sagen, wäre übertrieben. Macht die Erziehung sich Hoffnung auf die Hülfsmittel des Staats: so muss sie sich auch seinem Dienste widmen; sie muss sich ihm als Mittel darbieten.

Aber man vergisst Etwas. Der Staat drückt auf die Erziehung; er hat etwas Wesentliches wieder gut zu machen, welches unmittelbar zu vermeiden keiner Staatskunst möglich ist. Jener Unterschied der Dienenden, Freien, Angesehenen liegt so tief in dem psychischen† Mechanismus, worauf der Staat selbst beruht, dass die Kunst ihn nicht hinwegheben *kann*, wenn sie schon wollte; nur Sittlichkeit und Aufklärung können ihn allmählich mildern, indem sie den Ursprung desselben, (das widerstrebende Wollen der Menschen und die optischen Täuschungen,) verbessern. So gewiss aber der Unterschied vorhanden ist, wirkt er schädlich†† auf die gesammte Erziehung. Denn die Kinder der Angesehenen, wenn sie nicht zu den vorzüglichen Naturen gehören, bemächtigen sich in Gedanken der Gunst des Glücks weit früher, als sie es sagen und zeigen dürfen; und sie vernachlässigen das, was Anstrengung fordert, dergestalt, dass die besten und stärksten pädagogischen Kräfte, die in den höhern Theilen des Unterrichts liegen, sie nicht erreichen, wenigstens nicht durchdringen können. Die Kinder der untergeordneten Stände aber, wenn sie nicht dem Drucke erliegen, sind durch fremdartige Principien, durch Vortheil und Ehrgeiz, getrieben sich empor zu arbeiten; wodurch wiederum die Erziehung verdorben wird, indem falsche Triebfedern zwar Leistungen, vielleicht glänzend genug, hervorbringen, die aber (wie so Vieles in der heutigen Bücherwelt) bloss dienen sollen, der *Person* einen Namen zu machen, eine bessere Stelle zu schaffen. Solche Arbeiten, und solche Gesinnungen verschmähet die Moral, und eine Erziehung, welche sich damit rühmt, ist in ihrem innersten Wesen verkehrt. Wahre Erziehung wirkt den falschen Triebfedern auf alle Weise entgegen; sie will keine Leistungen, die nicht aus der rechten Quelle, — aus ächtem Interesse, und ächtem Kraft- und Kunstgefühl, hervorgehn. Aber was hilft ihr Wirken? Der Staat stellt seine Ehrenpunkte heraus; das verdirbt die Erziehung. Der Staat kann seine Abstufungen den Augen der Kinder nicht entziehn; darum sucht die Erziehung vergebens nach dem Klima, was ihr zusage. Hiegegen

† 1. Ausg.: „pyschologischen“
†† 1. Ausg.: „äusserst schädlich“

die Augen zu verschliessen, heisst ein Uebel mit der Ausrede bedecken, dass es ein *nothwendiges* Uebel sei. Dennoch bleibt es immer ein Uebel! Und der rechtliche Staat, wenn er irgendwo Schaden anrichtet, pflegt zur Vergütung bereit zu sein; diese Vergütung haben wir vorhin Grossmuth genannt. [5]

---

[5] Dass dem „nothwendigen Uebel“ des Einfliessens von politisch-socialen Rücksichten auf die Richtung der Erziehung doch auch eine pädagogische Seite abgewonnen werden kann, hat Herbart mehrfach bemerkt. Man vergleiche *Allg. prakt. Philos.*, *W.* VIII, S. 168: „Besonders wichtig aber ist das Gebäude von Dienstplätzen, wodurch die Menschen eingeladen werden, sich in solcher oder andrer Eigenschaft dem Staate zu widmen. Häufig genug sieht der Einzelne überhaupt nicht viel mehr in dem Staate als nur eine Menge von Stellen, welche über und unter einander geordnet, sich dem Glück, der Klugheit und den verschiedenen Neigungen als Kampfpreise darbieten. Von dieser Seite, wenn ja von irgendeiner, kann der Staat *pädagogisch* wirken. Die erste Regel sei hier: diese Wirkung so spät als möglich bei der Jugend gelten zu machen. Denn es ist der höchste Vortheil der Erziehung, lange allgemein zu bleiben, und der höchste Vortheil wahrer Gesellung, Menschen zu besitzen, die mehr seien als die Hüter ihrer Posten.“

In der *Analyt. Beleuchtung der Moral*, 1836, *W.* VIII, S. 328, wird der Erziehung gedacht als die Einstimmung zwischen den verschiedenen Individualitäten der Menschen und den Geschäften vermittelnd und sichernd.

Im *Lehrbuch der Psych.* § 245, 2. Aufl. 1834, *W.* V, S. 171 heisst es: „Man kann es nicht tadeln, dass der Mensch den Zusammenhang seiner Pläne durch den Begriff seiner Bestimmung und diesen gemäss seiner Idee der Gesellschaft festsetze. Denn wie nothwendig auch die moralische Beherrschung seines Innern, sie ist ihm als Hauptgeschäft zu klein. Der einzelne Mensch ist in seinen eignen Augen, so wie er sich als irdisches gebrechliches Wesen kennt, losgetrennt von der Gesellschaft, zu wenig, zu gering. Er bedarf mindestens der Familie, aber auch sie füllt nicht seinen Gesichtskreis. Hingegen seine gesellige Bestimmung ist der höchste Zielpunkt, den er noch deutlich sehen kann; diesen nicht zu sehen, wäre Beschränktheit.“ —

Besondere Beachtung verdient ein bei Hartenstein *W.* XI, S. 447 mitgetheiltes Fragment aus der Königsberger Zeit:

„*Das Entscheidende der Erziehung* liegt durchaus nicht in dem Anstrich, den man *allgemeine Bildung* nennt, sondern in dem, was dem Menschen als *grosses* und *fernes* Ziel erscheint. Hier ein Wirkungskreis im Staate, dort in der Kirche, dort die Gelehrsamkeit, dort das Familienglück, dort die ruhige Thätigkeit und der Erwerb des Landlebens, dort selbst der Genuss in einem ausgedehnten Lebenskreise u. s. w.

„Das Erste also ist ein entscheidend starker Eindruck von *Grösse*. Aber damit muss zweitens das Streben nach dieser Grösse verbunden sein, also die gespannte, mannigfaltig ausgebreitete Erwartung. Für die Vorstellungsmasse, worin diese Spannung liegt, bildet sich nun Verstand, Vernunft, aber auch Leidenschaft u. s. w.

„Die eigentliche praktische Vernunft im idealen Sinne des Worts, deren Ausbildung das eigentliche Hauptziel der Erziehung ausmacht, schwebt zwar über dem Allen, aber sie selbst bedarf als ihrer Unterlage jenes Strebens nach dem Grossen, oder sie verläuft sich in leere Begriffe.

„Der Erzieher läuft die doppelte Gefahr, bald ängstlich um das Kleine besorgt, seine Kraft an das zu verschwenden, was von selbst geschieht, bald

Es wird nun schon klar geworden sein, dass die Staatskunst sich mit der Erziehungskunst im Kreise dreht. Wer die Mängel der Staaten betrachtet, wer die Unmöglichkeit aller sogenannten Bürgschaften eingesehn, wer es begriffen hat, dass Verdienste um den Staat immer von verdienten Männern herrühren, deren Existenz ein Zufall ist: der richtet gewöhnlich am Ende seine Hoffnungen auf die Erziehung: wenn nur die Menschen von Jugend auf (so meint man) gehörig geleitet wären, dann würde es besser stehn! Gewiss! Und nun schaffe man der Erziehung den Boden, worauf sie frei wirken könne! Aber sie wirkt mitten in der Gesellschaft, von der sie unaufhörlich leidet. Doch wollen wir bekennen, dass der Kreis, von dem wir sprechen, vielleicht eher eine Spirale ist, und dass die moralische Macht der heutigen Staaten sich mehr und mehr freien Raum schafft, der ohne Zweifel auch der Erziehung zu Gute kommen wird.

V.

Von der Erziehungskunst.

(C. 12, 102.) Die Erziehung ist Sache der Familien; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie grösstentheils zurück. Nur das Bedürfniss eines mannigfaltigen und kostbaren Unterrichts treibt sie hinaus in die Schulen, in denen sie gleichwohl niemals ganz kann besorgt werden. Aber wie im Staate, so giebt es auch schon in den Familien oftmals übermässige Ansprüche an die Erziehung.

Geistvolle Männer pflegen, in ihre Jugendjahre zurückschauend, zu wünschen, diejenige Erziehung, welche sie genossen haben, möchte in manchen Punkten anders gewesen sein. Zweitens pflegen sie bei Kindern, die eben jetzt unter ihren Augen aufwachsen, die päda-

---

aber eine Grösse geltend machen zu wollen, die dem Zögling höchstens imponirt, ihm aber fremd ist und bleibt.

„Praktische Erziehung beruht darauf, dass man den Zögling in gesellige Verhältnisse, die ihm werth sind, hineinführe, aber so, dass sittliche Strenge ihre Grundbedingung sei. Diese Verhältnisse müssen bei jeder Abweichung vom Rechten sogleich fühlbar beleidigt sein. Der Zögling wird die Strenge Anfangs nicht begreifen, aber sie später verdanken. Das geschieht allerdings am leichtesten zu Hause, nämlich in guten Häusern. Erziehung ist heutiges Tages mindestens ein eben so wichtiges Geschäft, als jemals zuvor. Gefahren der Zeit, Spannungen im Staat und in der Kirche. Auch von Spannungen in der Wissenschaft dürfte ich reden, denn ich bin mir bewusst, sie so schonend als möglich behandelt zu haben. Aber ich will nicht scheinen, Andern Vorwürfe zu machen, die nicht hieher gehören."

gogischen Leistungen zu beobachten und darüber zu urtheilen. Drittens stehn ihnen Erwachsene vor Augen, an welchen sie die Früchte einer guten oder schlechten Erziehung zu erkennen glauben. Bei allen diesen Beurtheilungen schwankt die Meinung zwischen dem, was man der Natur, und was der Erziehung zuschreiben solle. Ja sie schwankt sogar in Ansehung des Werths, den ein gegebener Erfolg haben möge. Sind ausgezeichnete Kenntnisse gewonnen, so fragt man, wozu sie nützen, sobald nicht ein amtlicher oder gewerblicher Gebrauch derselben eintritt; ist die Reinheit des Gemüths der Jugend so lange als möglich erhalten worden, so fragt man wiederum, wozu das nütze, wenn später dennoch, wie es zu geschehen pflegt, die Empfänglichkeit des Menschen für den Reiz der Natur und der Gesellschaft sich nicht mehr verläugnet; ist eine grosse Strenge der Sitten zur Gewohnheit gemacht worden, so findet darin die Mehrzahl der Menschen eine unnöthige Steifheit, die von der Welt erst müsse abgeschliffen werden.

Unter allen diesen schwankenden Vorstellungen möchte noch am ersten etwas Wahres und der Beachtung Würdiges in jenem Rückblick auf die eignen Jugendjahre enthalten sein.[6] Denn sofern die Erinnerung treu blieb, kann der Mensch sich von dem, was auf seine Jugendzeit wirkte, ein Zeugniss ablegen, das kein Andrer durch irgend ein, auch noch so tiefes, Wissen zu ersetzen vermöchte. Jeder weiss selbst am besten, wie ihm zu Muthe war, was er verschwieg, was bei ihm am Hervorbrechen verhindert wurde, welche Regungen unbenutzt, welche ungestraft geblieben sind, in welchen Punkten er für seine Entwickelung Hülfsmittel gewünscht, auf welchen oft verbotenen Wegen er sie endlich erlangt hat, und so weiter. Daher pflegt jeder zu klagen, man habe ihm die Zeit mit unnützen Dingen verdorben; sie hätte weit zweckmässiger für andre Uebungen können gebraucht werden. Der jugendliche Frohsinn sei in unmässigem Zwange erstickt, die natürliche Energie sei unterjocht, — und wieder ein andermal, den ersten Fehltritten sei nicht der gehörige Widerstand entgegengesetzt worden, die jugendliche Schlauheit habe Pforten genug offen gefunden, um einer mangelhaften Wachsamkeit zu entschlüpfen.

Billig sollten nun Eltern, Erzieher, Lehrer hinzutreten können, um ihrerseits nachzuweisen, welche Absichten sie hegten, wie dieselben vereitelt wurden, wie oft sie Stumpfsinn und Gedankenlosigkeit, wie oft jugendlichen Uebermuth da vorfanden, wo Aufmerksamkeit, Ueberlegung, richtiges Gefühl zu erwarten waren; wie manches höchst mühsam Eingeprägte vergessen, wie manche schon gewonnene Fertigkeit durch spätere Vernachlässigung eingebüsst sei; wie undankbar jetzt die Erfolge der Aufsicht und Warnung als eigne gute Natur mit Selbstgefälligkeit in Anspruch genommen wer-

---

[6] Vgl *Päd. Schr.* I, S. 233 u. das. Anm. 3.

den mögen, während es Mühe genug gekostet habe, das Böse nur so weit und so lange entfernt zu halten.

Könnten diese Gegenstände von beiden Seiten zu hinreichender Klarheit erörtert werden, dann bekäme das erzogene Individuum Licht über sich selbst; nun aber müsste solches Licht nicht bloss den Einzelnen, sondern zugleich ganz verschiedene Naturen und ihre Jugendgeschichte zur Anschauung bringen, wenn die Schwierigkeit, die unvermeidliche Unsicherheit der Erziehung deutlich werden sollte. Selbsttäuschungen der mannigfaltigsten Art würden dabei eben so wohl zu Tage kommen, als falsche Ansichten der Erzieher.

Um nun die Verwirrung der Meinungen auf den höchsten Grad zu steigern, pflegt man die transscendentale Freiheitslehre einzumengen. Nichts ist gewisser, als dass unter Voraussetzung derselben alle moralische Erziehung als durchaus unmöglich, das Unternehmen einer solchen als durchaus thöricht erscheinen muss.†

(103.) Statt aller Freiheitslehre erinnere man sich zuerst, wie viel Mühe es oftmals den reifen Mann koste, bei einem ausgesprochenen Vorsatze Jahre lang zu beharren. Es mag dahin gestellt sein, ob die Schwierigkeit von zu viel oder zu wenig Freiheit herrührt. Zu viel, indem während des Laufs der Jahre der Wille immerfort dauernd frei bleiben sollte; daher es als Usurpation erscheint, dass ein schnell gefasster, allzu energischer Vorsatz alle Freiheit in einen Augenblick gedrängt und den Willen für die Zukunft gebunden hat. Zu wenig, indem die Stärke des Vorsatzes nicht leicht, sondern mit beständigem Gefühl der Mühe, also unter beständigem Zweifel wegen der Beharrlichkeit, den Willen, der sich zu neuen Entschliessungen wieder frei machen möchte, gebunden und gefesselt hält.

Wenn nun schon ein Erwachsener sich die nöthige Haltung nicht ohne Schwierigkeit giebt: so wird man vollends die Forderung an den Erzieher, er solle dem Zöglinge Haltung für alle Zukunft geben, als übertrieben†† wenigstens bis zu näherer Untersuchung beseitigen müssen. Denn wir reden *hier* nicht von Idealen, welche der Erzieher etwa sich selbst aufstellt, um sich ihnen anzunähern, oder um wenigstens durch sie die Richtung seiner Bewegung zu bestimmen; sondern wir reden von dem, was im Kreise des praktischen Menschen kann gefordert werden. Solche Forderungen liegen in der Gegenwart; sie lassen der Zukunft das Recht, dem Vorhandenen allerlei zu geben und zu nehmen, was man nicht voraussehen kann.

---

† Die 1. Ausg. setzt noch hinzu: „Falsche Freiheitslehre und falsche Psychologie sind ganz eigentlich Schuld daran, dass anstatt wahrer Pädagogik eine Fluth von pädagogischen Meinungen im Umlaufe ist, auf welcher zwischen den Klippen hindurchzuschiffen bloss die Befolgung einer kleinen Regel erfordert: *medium tenuere beati.* Damit lernt man nun freilich nicht viel.“

†† 1. Ausg.: „als höchst übertrieben“

Die einfache Grundforderung an den gegenwärtigen Augenblick nun heisst so: *man erhalte dem Zöglinge die Kräfte, die er hat.* Einen Menschen schaffen oder umschaffen kann der Erzieher nicht; aber manche Gefahren abwenden, und sich eigner Misshandlung enthalten, das kann er, und das ist von ihm zu verlangen.

(104.) Zu diesen Kräften gehört vorzugsweise der natürliche Frohsinn der Jugend. Aber hier dringt sich einem Jeden, besonders bei der geringsten Erinnerung an den Staat, sogleich auf, dass der Mensch sich von Jugend auf an Beschränkungen gewöhnen muss. Daher die Forderung: *Kinder müssen gehorchen lernen.* Ihre Kraft muss hinreichenden Widerstand finden, damit sie in jeder Hinsicht den Anstoss verhüten.

Sogleich zeigt sich eine neue Schwierigkeit. Das leichte Mittel, um nicht anzustossen, ist Verheimlichung und Lüge!

Manche Erzieher setzen, um den Knoten zu zerhauen, geradezu voraus: die Kinder lügen, wenn sie können; also muss man sie mit steter Aufsicht dergestalt umstellen und umstricken, dass ihnen zum Verhehlen keine Hoffnung, — man muss sie dergestalt vom Morgen bis zum Abend in Arbeit setzen, dass ihnen zum Ausbrüten listiger Pläne keine Zeit übrig bleibt. Daran ist etwas Wahres; wenn es aber mit Strenge, oder nur mit Pünktlichkeit ausgeführt wird, so mag man zusehn, wie man es anfangen will, nicht gegen die erste Grundregel zu fehlen. Die Kräfte sollen erhalten werden! Dazu ist Spielraum nöthig. Wer ihn den Kindern dergestalt beengt, dass alle ihre Bewegungen auf den Beobachter berechnet sind, der erzieht Wickelkinder, die in spätern Jahren ganz von vorn an versuchen müssen sich zu regen, um ihre Kräfte kennen zu lernen, — und doch nie damit zu Stande kommen, stets hinter freien Naturen zurückstehn, lahm und unbehülflich bleiben, endlich sich entschädigen wie sie können.[7]

Da nun ein *solches* Einengen unzulässig ist: so muss mit der Aufsicht und Beschäftigung etwas Anderes verbunden werden.

Gute Kinder, sagt man mit Recht, können's nicht über's Herz bringen, Vater und Mutter zu belügen. Warum nicht? *Sie sind an vertrauliche Mittheilung gewöhnt.* Diese giebt den Grundton ihres Lebens. Und so haben wir die dritte pädagogische Hauptregel. Denn es ist klar, dass die Kinder das Bedürfniss der Mittheilung gegen den Erzieher selbst, und nicht bloss unter einander zu befriedigen gewöhnt sein müssen, wenn in ihnen dasjenige Gefühl sein soll, das unmittelbar der Versuchung zu lügen sich innerlich entgegensetzt. Ist dies Gefühl tief gegründet, dann hilft die Bestrafung einzelner Lügen, welche die Scham sogleich verräth; und nur dann ist es erlaubt, strenge Aufrichtigkeit zu verlangen, während sonst die Forderung zur Lüge reizt.

---

[7] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 353 f. u. das. Anm. 23.

(105.) Das Gesagte läuft darin zusammen, dass man die Kinder mit Ernst und Festigkeit in eine Lage setzen muss, die ihnen im Ganzen angenehm, und die zu geselliger Offenheit einladend ist.[8]

Alles Andre, es habe Namen wie es wolle, ist für die Erziehung ein *Zweites* und *Drittes*, aber nimmermehr das Erste.

Dahin gehört nun der gesammte *Unterricht*, von den Elementen bis zur höchsten Gelehrsamkeit hinauf. Und darum sind Schulen, die ihrer Natur nach das Lehren und Lernen zur Hauptsache machen, keine Erziehungsanstalten, und können es nie werden. Sie sind Hülfsanstalten für Familien, welche die angegebenen Erfordernisse der Erziehung schon erfüllt haben.

Der Unterricht hat zwar vor der übrigen pädagogischen Behandlung einen Vortheil voraus, diesen nämlich, dass seine Wirkung, ein fest eingeprägtes Wissen und Können, dauerhafter ist als die meisten Eindrücke, welche durch Gemüthsaufregung bei den Kindern hervorgebracht werden. Gefühle werden durch Gefühle verdrängt; und der reife Mann fühlt ganz anders als in seiner Jugend; er ist auch durch so starke Reizungen der Aussenwelt hindurchgegangen, dass von den Jugendeindrücken wenig Bestimmtes übrig bleibt. Hingegen Kenntnisse kleben an; sie erhalten sich entweder in ihrem alten Zustande, oder werden die Grundlage neuer Studien und verbesserter Einsicht. Die Psychologie lehrt, dass es so sein müsse.*

Daraus folgt, dass die Erziehung, in so fern sie wünscht bleibende Folgen hervorzubringen, selbst die Charakterbildung hauptsächlich durch den Unterricht suchen muss zu erreichen.**

Aber es ist hier nicht unsre Absicht, pädagogische Vorschriften aus der Idee zu entwickeln; sondern wir bleiben auf dem Standpunkte des praktischen Menschen, und diesem sind theoretische Einsichten auch dann wichtig, wenn sie seine Erwartungen beschränken. Darum ist hier der Ort, zu bemerken, dass in der Wirklichkeit die Hoffnung, welche auf den Unterricht gesetzt wird, bei der Mehrzahl der Individuen um nichts sicherer ist als die, welche sich an die eigentliche Zucht knüpft. Denn es gehört schon viel dazu, irgend ein Wissen zur Gelehrsamkeit zu steigern; aber es gelingt noch weit schwerer, daran die Charakterzüge eines Menschen

* *Psychologie* II, § 103—105 [*W.* VI, S. 68 f.] und an vielen andern Orten. [*Päd. Schr.* I, S. 348. 471. 493. *Lehrb. zur Psych.* § 33, *W.* V, S. 29.]

** *Pädagogik*, im vierten Capitel des dritten Buchs [*Päd. Schr.* I, S. 472]. In der zweiten Ausgabe des *Umrisses pädagogischer Vorlesungen* [unten Nr. XXIV, § 35 f., § 56 f.] ist Einiges bestimmter ausgeführt. [Die Verweisung auf die 2. Ausg. d. *Umr. päd. Vorles.* ist Zusatz der 2. Ausg.]

[8] Bei der Aufstellung der drei pädagogischen Hauptregeln scheint Herbart dem Vorgange Kant's gefolgt zu sein, der in seinen Vorlesungen über Pädagogik, *W.* VIII, S. 496 f., Gehorsam, Wahrhaftigkeit und gesellige Offenherzigkeit als die ersten Bedingungen der moralischen Erziehung erörtert.

zu befestigen. Hiezu ist nöthig, dass das Gelernte zugleich empfunden sei, und dass sehr grosse Massen des Gelernten eine tiefe Gesammtempfindung bewirken, mit welcher sich eine logische und praktische Ausbildung von Begriffen, Maximen und Grundsätzen verbinden muss. Nun lässt sich zwar nachweisen, wie der Unterricht gestaltet werden solle, um eine solche Wirkung mit möglichster Wahrscheinlichkeit hervorzubringen (und das ist in der Pädagogik gezeigt worden); aber wie weit man sich diesem Ziele nähern werde, hängt von den Individuen ab.

Wer es nicht aus Erfahrung weiss, nicht in ganz bestimmten Fällen beobachtet hat, wie schnell ein sorgfältig eingeprägtes, sogar mit Interesse aufgefasstes und Jahre lang glücklich durchgebildetes Wissen bei veränderter Lage eines jungen Menschen wieder verschwindet, und kaum eine Spur seines Daseins zurücklässt; wie leicht ganz entgegengesetzte Meinungen und Bestrebungen Platz finden; wie entschieden die Naturanlagen das *ihnen* gerade Zusagende aus der Umgebung an sich ziehn, ungeachtet der dagegen getroffenen Vorkehrungen: wer das nicht gesehen hat, der wird es sich nicht vorstellen, und kaum glauben wollen. Doch soviel zeigt einem Jeden leicht die allgemeine Erfahrung, dass ein Examen nur für den Tag gilt, an dem es angestellt wurde, und alles zu diesem Behuf Gelernte schon am folgenden Tage beginnt sich wieder zu verabschieden. Schwer zu begreifen sind solche Erscheinungen freilich keinesweges, sondern das Drängen verschiedener Vorstellungsmassen, wovon schon oft die Rede war, macht sie erklärlich.† Wer das Ich für etwas ein- für allemal Bestehendes, wohl gar für die Erkenntniss eines realen Gegenstandes hält, der wird sich in jene Veränderlichkeit, wovon die pädagogischen Erfahrungen die unwidersprechlichsten Zeugnisse ablegen, immer nicht recht finden können, und leicht zu falschen Mitteln greifen, wodurch das Uebel nur ärger wird.

(106.) Die vorstehenden Bemerkungen würden nun den pädagogischen Werth des Unterrichts, — der im blossen Wissen, und wäre es noch so fest eingeprägt, nicht liegen kann, — beinahe auf Nichts herabsetzen, oder doch ihn auf eine verhältnissmässig geringe Minderzahl von Individuen einschränken, wenn nicht ein andrer Umstand hinzukäme. Die Selbständigkeit der meisten Menschen ist viel zu schwach, als dass sie etwas für sich allein sein könnten. Sie leben in dem Kreise ihrer Bekannten, ihrer Geschäfte. Dort finden sich natürliche Aristokraten, welche den Ton angeben; es bildet sich ein Uebergewicht der Meinungen und Ehrenpunkte; hiezu tritt jeder Einzelne in das ihm angemessene Verhältniss.

† Die 1. Ausg. setzt unter Verweisung auf *Psychologie* II, § 132—138 [*W.* VI, S. 228—260] hinzu: „Man wird jedoch wohl thun, in der Psychologie die Lehre vom Selbstbewusstsein hiemit zu vergleichen. Denn wer“ u. s. w.

Nun entscheidet sich aber nach dem, was der Mensch gelernt hat, grossentheils die Frage, welcher Gesellschaft er angehören könne. Auch für die Empfindung, womit er ursprünglich sein Wissen auffasste, schwach wie sie sein mag, findet sich in den geselligen Cirkeln der Resonanzboden. Und so geschieht es, dass die Kenntnisse im Ganzen eine entscheidende Wirkung thun, die bei den Einzelnen nicht planmässig erreicht werden konnte. So wirken Schulen und Schriftsteller, schlecht oder gut, verwirrend oder vereinend.

Mit gehöriger Rücksicht darauf, dass der empfangene Jugendunterricht sehr stark auf die Stelle wirkt, die ein Mensch unter den andern einnimmt, dürfen wir also immer noch behaupten, dass der Unterricht zu den stärksten pädagogischen Kräften gehöre, und nach pädagogischen Gründen anzuordnen sei.

(107.) Diejenigen aber, die keine richtigen psychologischen Einsichten haben, begreifen selten etwas von den pädagogischen Regeln. Sie haben etwa die alte Meinung, in der Seele seien gewisse Kräfte oder Vermögen; diese müsse man üben, gleichviel woran und wodurch. Ungefähr wie gymnastische Uebungen, welcher Art sie auch seien, die Muskeln des Leibes stärken und schmeidigen, weil es nämlich nur einerlei und die nämlichen Muskeln sind, und der Mensch eben keine andern hat.† In der That findet sich das, was man Phantasie, Gedächtniss, Verstand nennt, in jeder einzelnen Vorstellungsmasse; doch nicht in allen gleichmässig, sondern es kann sehr leicht und sehr gewöhnlich in einem und dem nämlichen Menschen eine gewisse Vorstellungsmasse verständiger, eine andre phantasiereicher, eine dritte gedächtnissmässiger ausgebildet sein; in der einen kann tiefe Empfindung, in einer andern Kälte herrschen, und so fort. Daher wäre das, was die Pädagogen *formelle Bildung* nennen, ein völliges Unding, wenn es in einer Uebung solcher Kräfte zu suchen wäre, die nur in der Einbildung existiren.[9] Aber oftmals leistet eine Vorstellungsmasse der andern Hülfe, nach allgemeinen Gesetzen der Reproduction; ein Gegenstand, den wir hier in einem Beispiele suchen müssen vor Augen zu stellen.

Wenn ein Knabe Latein lernt, so hat er schon seine Muttersprache in gehörige Verbindung mit seinem gemeinen Erfahrungskreise gesetzt, oder sollte es wenigstens gethan haben. Jetzt be-

† Die 1. Ausg. hat hier noch folgende Sätze: „So gerade meinen auch die, welche von Psychologie nichts Gründliches wissen, der Mensch habe einen Verstand, er habe eine Phantasie, er habe ein Gedächtniss, er habe auch einen Willen, er habe eine Vernunft und so ferner. Wenn wir ihnen nun sagen, dass der Mensch von alle dem gar Nichts hat, so verstehen sie uns nicht; wir wollen uns demnach anders ausdrücken, indem wir statt des Nichts vielmehr Vieles setzen. In der That“ u. s. w.

[9] Zu der folgenden Erörterung vgl. unten Nr. XXIV, § 29 f. und Ziller *Grundlegung*, § 4, S. 71 f. und Kern *Grundriss*, § 17, S. 36 f.

kommen auch die lateinischen Worte für ihn Bedeutung; dies aber geschieht grossentheils durch Vocabeln, das heisst, durch Complication der Vorstellung einzelner lateinischer Worte mit einzelnen deutschen. Aber das Ziel dieses Lernens liegt in der Ferne. Dereinst soll der Jüngling und Mann lateinisch denken; das heisst, mit seinem Gedankenflusse sollen ohne Vermittelung der Muttersprache die römischen Redensarten und Redeformen sich verbinden; und der ganze Einfluss, welchen eine gebildete Sprache auf die Gedanken selbst ausübt, soll nun von der Muttersprache unabhängig, und von der römischen Sprache allein ausgeübt werden. Dies setzt voraus, dass inzwischen die Form der Verbindung unter den Vorstellungen sich sehr bedeutend geändert habe. Die Kenntniss der lateinischen Grammatik wird sich zu einer eigenen und sehr ausgebildeten Vorstellungsmasse erhoben haben, welche jeden Augenblick in die Rede bestimmend eingreift. Die Vorstellungen der lateinischen Wortstämme werden überdies nicht bloss mit den Gedanken, die man dadurch bezeichnet, sondern auch unter einander in die engste Verbindung getreten sein; sonst wäre eine geläufige Rede nicht möglich, sondern es würde das Lächerliche begegnen, was bei allen Anfängern, wenn sie zu früh versuchen zu sprechen, wirklich geschieht, nämlich dass mit den Gedanken sich da, wo ein fremdes Wort fehlt, schnell ein deutsches einschiebt, und die Rede sich aus den bunten Lappen verschiedener Sprachen zusammensetzt.

Jetzt werde Französisch oder Griechisch gelernt. Dies geht nun bekanntlich leichter, weil, so rühmt man, die formelle Bildung durchs Latein vorangegangen ist. Was wäre denn wohl geschehn, wenn man zuvor Französisch oder Griechisch gelehrt hätte, und alsdann Latein? Dann wäre, fährt man fort, die formelle Bildung vom Französischen oder Griechischen ausgegangen und aufs Latein übertragen worden. Und dies, behauptet man weiter, wäre nicht besser noch schlechter als jenes; es kommt nur darauf an, die Kraft zu wecken; über den Weg, den man hiezu nimmt, lohnt es nicht zu streiten; der übliche ist der beste, denn er ist einmal eingeführt; auf einem neuen Wege aber könnte man sich ganz ohne Noth und Nutzen verirren.

Dies Letztere mag in so fern wahr sein, als die Philologen, wenn sie von einer andern Sprache ausgehn sollten, sich erst einige Mühe† geben müssten, damit ihnen dieser Unterricht eben so geläufig würde, wie jetzt der lateinische, in welchem alle Schritte abgemessen sind.

Was aber die Kraft anlangt, die man wecken will, so setzt dies voraus, es gebe eine schlafende Kraft, die man wecken könne. Aus der Rhetorik werden wir zwar den Schlaf und das Aufwecken als metaphorische Redensarten niemals verbannen können, so wenig

---

† 1. Ausg.: „einige unbequeme Mühe“

wie Aufgang und Untergang der Sonne.† Aber jene Behauptung, es sei einerlei, ob man durch Griechisch, Lateinisch, Französisch die Kraft wecke, ist ein Schlagbaum, durch welchen man den Weg der Untersuchung sperrt. Die Frage betrifft nicht Kräfte, sondern Vorstellungsmassen und deren allmähliche Bildung. Will man zuerst die Scherben oder den Topf? zuerst Französisch oder Latein? Die Meisten wählen den Topf. Aber den Topf wollen sie lieber fertig kaufen, als ihn aus dem Thon allmählich bilden. Wäre nun die griechische Sprache nichts weiter als nur der Thon, woraus die römische Sprache entstanden ist, so möchten sie Recht haben.†† Allein die Vorstellungsmassen, welche mit dem Französischen, mit dem Lateinischen, mit dem Griechischen in die Seele des Zöglings einziehn, sind keineswegs die nämlichen. Die Ordnung und Folge, worin sie sich nach einander festsetzen, ist nicht gleichgültig.††† Gerade auf dieser Ordnung und Folge beruht die Construction und nachmalige Wirksamkeit der Vorstellungsreihen. Und *was man Kraft nennt, die man wecken wollte, das wird wesentlich ein Anderes, wenn die Ordnung und Folge, worin ursprünglich die Vorstellungen sich verknüpfen, verändert wird.*

Ein französischer, ein deutscher und ein englischer Gelehrter sind drei verschiedene Menschen, die sich ihr Leben lang bemühen können, einander gleich zu werden, so wie ihre Wissenschaften an sich gleich sind; sie werden aber eine verschiedenartige Mühe anwenden müssen, und nie ganz damit zu Stande kommen. Denn die Muttersprachen, von denen sie ausgingen, und die damit verknüpften Gedankenkreise, waren verschieden.

Hiemit vergleichbar ist bei *recht fähigen* Köpfen der Unterschied, ob mit dem Griechischen oder Lateinischen oder Französischen der Sprachunterricht begonnen wird. Gerade nun diese recht Fähigen sind die Wichtigen, die einst Tonangebenden. Bei den andern entsteht unmittelbar nur ein geringer Unterschied. Und warum? Weil bei ihnen der Unterricht überhaupt nichts Entscheidendes wirken kann.

Der deutsche und der französische und der englische Gelehrte könnten mit einander disputiren, welchem von ihnen es leichter sei, sich zu der allgemeinen Wissenschaftlichkeit, die keinen Landesunterschied kennt, zu erheben. Ein Unbefangener würde ihnen sagen, sie alle drei seien im Besitz des Vortheils, den sie suchten; vorausgesetzt, dass jeder in dem Lande seiner Geburt bleibe und

---

† 1. Ausg.: „Sonne. Aber die Seelenvermögen müssen nicht bloss aus der Psychologie, sondern auch aus der Pädagogik entweichen; sie stiften hier bedeutenden Schaden. Jene Behauptung“ u. s. w.

†† 1. Ausg. fügt hinzu: „Dies bei Seite setzend widersprechen wir für jetzt ihrer falschen Psychologie und der daran hängenden falschen Pädagogik. Die Vorstellungsmassen“ u. s. w.

††† 1. Ausg.: „festsetzen, für gleichgültig zu halten, ist Unwissenheit.“

lebe; denn für jeden müsse die Wissenschaft doch einheimisch werden, das aber sei sie schon geworden durch den Anfangspunkt seines Weges. Und dies würde von der Wahrheit nicht weit abweichen.

Anders aber verhält sich's beim Unterricht in alten Sprachen. Wir sind weder Griechen noch Römer; jede Besorgniss, als könne eine Lehrmethode uns dazu machen oder auch nur machen wollen, ist lächerlich. Gerade deshalb nun, weil wir weder in Athen noch in Rom zu Hause sind, kommt alles bloss auf das Verhältniss zweier für uns fremder Vorstellungsmassen an, die wir uns historisch aneignen wollen. Werden sie Anfangs in eine verkehrte Lage gebracht, so muss man sie hintennach umbilden; aber das gelingt nie völlig, denn Vorstellungen sind entweder activ, und alsdann lassen sie sich nicht wie ein weicher Stoff hin und her biegen, sondern widersetzen sich um ihre einmal angenommene Verbindung zu behaupten; oder sie sind passiv, und erscheinen als ein todtes Wissen, alsdann aber stehen sie auf einer so niedrigen Bildungsstufe, dass sie für die Erziehung nichts bedeuten. Die Bedingungen dieser Activität und Passivität zeigt die Psychologie in den Untersuchungen über die Schwellen des Bewusstseins und über die Reproductionsgesetze.[10]

(108.) Ein andres Beispiel von unrichtigen Begriffen über formelle Bildung giebt die bekannte Anpreisung der Mathematik, sie schärfe den Verstand. Kein Wunder bei solcher Lobrede, dass die meisten Schulmänner zum nämlichen Ziele einen kürzern Weg suchen. Wozu die Figuren und Formeln, wenn die alten Sprachen, die ja ohnehin gelernt werden müssen, das nämliche leisten? Man studiere nur Grammatik; auch diese schärft den Verstand. Und sogar noch sicherer; denn man will bemerkt haben, dass auch einfältige Leute das Rechnen zu besonderer Fertigkeit bringen.

Ob die Grammatiker sich nun gerade als kluge Staatsmänner oder Feldherren, oder sonst auf den grossen Kampfplätzen des Verstandes auszeichnen, und ob sie darin die Mathematiker übertreffen? das wollen wir nicht fragen.†

Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik, der Verstand der Mathematik bleibt in der Mathematik; der Verstand jedes andern Faches muss sich in diesem andern Fache auf eigne Weise bilden. Wenn aber grammatische oder mathematische Begriffe irgendwie, auch nur durch entfernte Verwandtschaft, in das Geschäft eingreifen, welches unter bestimmten Umständen etwa dem Feldherrn oder dem Staatsmann obliegt: dann wird sich, was er früher von jenen Begriffen gefasst hat, in ihm reproduciren und seinem Thun zu Hülfe kommen.

† 1. Ausg.: „fragen; da ohnehin der eingebildete Verstand ein Hirngespinnst ist."

[10] *Psych. als Wissenschaft*, § 77 f. *W.* V, S. 402 f., und oben S. 351 f.

Grammatik und Mathematik sind demnach keineswegs Surrogate für einander, sondern jede behauptet sich in ihrem Kreise und Werthe.

Kaum als eine Beispielsammlung zur Logik lässt sich die Grammatik gebrauchen, obgleich hier einige Gemeinschaft der Begriffe, daher auch eher ein pädagogisches Zusammenwirken möglich ist. Das nämliche gilt in andern Punkten von der Logik und Mathematik.[11] Aber wehe dem, der für Gebrauch und Uebung logischer Lehren in den höhern Theilen der Philosophie sich darauf verliesse, er habe fleissig Grammatik und Mathematik studiert! Weder Grammatik, noch Mathematik, noch Logik machen den Metaphysiker, obgleich er *ohne* Logik und Mathematik auch nicht von der Stelle kommt.

Viel eher kann man die Geographie als die Wissenschaft nennen, für welche der Verstand in andern Wissenschaften geweckt wird. Denn die Begriffe der Mathematik, Naturlehre und Geschichte begegnen sich in ihr. Jedoch pflegt gerade die Geographie am wenigsten in dem Rufe zu stehn, eine besondre Vorübung des Verstandes zu erfordern; vielleicht deshalb, weil sie weder in mathematischer, noch physikalischer, noch politischer Hinsicht im gewöhnlichen Unterrichte eine besondre Reife erlangt.

(109.) Wenn nun der Erzieher sich auf formelle Bildung nicht verlassen kann; wenn überdies das blosse Material der Kenntnisse, sofern es auswendig gelernt wird, für sich allein keine persönliche Bildung gewährt:† woran soll denn der Erzieher sich halten?

Erstlich, in Ansehung der Wissenschaften: an Synthese und Analyse.

Zweitens, in Ansehung der Zöglinge: an dem Interesse, sowohl in Ansehung seiner Ausbreitung als Fortschreitung.

1) Synthesis und Analysis beziehen sich unmittelbar auf die Vorstellungsreihen, die in den Wissenschaften liegen.* Was von denselben in gemeiner, oder auch in künstlich veranstalteter Erfahrung anschaulich herbeigeschafft werden kann, das muss allem wörtlichen Unterricht so reichlich als möglich vorangehn. Knaben, die nichts gesehn, nichts beobachtet haben, kann man nicht unterrichten. Alsdann aber muss es zerlegt und einzeln benannt werden, damit es zum wissenschaftlichen Gebrauche bereit sei. So verwandelt es

---

* *Pädagogik,* im vierten und fünften Capitel des zweiten Buchs. [*Päd. Schr.* I, S. 396.]

† 1. Ausg.: „gar nicht verlassen kann, vielmehr der Begriff derselben durch das Vorurtheil von den Seelenvermögen verunreinigt und deshalb unbrauchbar ist; wenn überdies das blosse Material der Kenntnisse, sofern es auswendig gelernt wird, für sich allein gar keine persönliche Bildung gewährt und folglich für die Erziehung nicht in Betracht kommt: woran“ u. s. w.

---

[11] S. oben S. 132, Anm. 7.

sich in eine Menge von Anknüpfungspunkten für alles das Neue, was der synthetische Unterricht hinzuthut. Der Erzieher ist allemal auf psychologisch richtigem Wege, wenn er das Gewebe und den natürlichen Fortschritt der Vorstellungsreihen, die ihn beim Unterrichte beschäftigen, zugleich analytisch und synthetisch durchdenkt, und dafür sorgt, dass die Lehrlinge ihm ohne Erschöpfung der Empfänglichkeit* und ohne zu starkes Gedränge der einander hemmenden Vorstellungen** folgen können.

2) Was das Interesse anlangt, so ist es schwer, über die Stufen seiner Fortschreitung etwas Allgemeines zu sagen, und am besten, hierüber auf das Beispiel grosser Dichter zu verweisen, welche die grösste Kunst darin beweisen, es zu fesseln und zu steigern.

Hingegen die Ausbreitung des Interesse nach seinen verschiedenen Hauptklassen lässt sich sehr bestimmt angeben; es ist auch schon oben (83) geschehen.†

(110.) Die Abtheilung der sechs Hauptklassen des Interesse dient nicht bloss dem Lehrer zur Richtschnur für die Mannigfaltigkeit dessen, was im Unterrichte neben einander gleichzeitig fortlaufen soll, (indem das Interesse möglichst gleichschwebend muss erhalten werden;) auch nicht bloss zur Abweisung eines unnützen und zerstreuenden Vielerlei, während oftmals einerlei Lehrgegenstand ein verschiedenartiges Interesse zugleich in Anregung zu erhalten hinreicht (84): sondern auch zur Beurtheilung der grössern oder geringern Wahrscheinlichkeit, dass ein gegebenes Individuum der Erziehung durch den Unterricht wahrhaft zugänglich sei. Oft sind alle Arten des Interesse nur schwach und flüchtig; dann vermögen sie nicht die Anstrengung des Lernens zu bewirken.†† Oft regt sich eine oder die andre Art, aber in so beschränkter Eigenheit, dass sie eher dem einseitigen Künstler als dem ausgebildeten Menschen angehört. In allen solchen Fällen, wo weder Wissbegierde, noch Geschmack, noch Patriotismus, noch Frömmigkeit lebhaft hervortreten, und auch bei sorgfältigem Unterrichte, bei gutem Vortrage, bei zweckmässiger Zucht sich nicht hervorlocken lassen, — da kann die Erziehung *in dem Menschen selbst* keinen festen Punkt anbringen, an welchem eine sichere Hoffnung wegen seines künftigen Verhaltens im Laufe des Lebens sich halten möchte. Es kommt alsdann in Frage, wie gross die hieraus entstehende Besorgniss werden möge, und welche Gesichtspunkte für den Erzieher nunmehr übrig bleiben?

---

* *Psychologie* I, § 94. [*W.* V, S. 454 f.]

** *Psychologie* II, § 128, sammt der dort angeführten Abhandlung über das Maass der Aufmerksamkeit. [*W.* VI, S. 200, VII, S. 73; vgl. oben S. 279.]

† Die 1. Ausg. setzt hinzu: „und das Weitere hievon muss in der Pädagogik nachgesehen werden."

†† 1. Ausg.: „bewirken, wie sie doch sollten."

Ausser den sehr bekannten Beobachtungen über die niedere Sinnlichkeit eines Menschen und über die Gefahren derselben, treten hier . . . . . . die bestimmenden Gründe der Lebensweise hervor.[12] Denn von diesen allen bezieht sich die Ausbildung des vielseitigen Interesse eigentlich nur auf einen einzigen, nämlich auf die erhebende Erholung. Diese starke Stütze geht nun freilich verloren, wenn keine inwohnende Kraft der eignen geistvollen Beschäftigung vorhanden ist. Die übrigen Punkte aber können noch gar sehr in Betracht kommen. Arbeitsamkeit ist möglich als Gewöhnung, selbst ohne empirisches, speculatives, ästhetisches Interesse. Erholung zu blosser Abspannung kann mit der Arbeit noch immer auf eine vorwurfsfreie, wenn auch nicht gerade löbliche Weise zweckmässig abwechseln, auch ohne sympathetische, gesellschaftliche, religiöse Theilnahme. Im Geleise des Umgangs geht Mancher mit Andern fort, der kein Beispiel aufstellt, aber doch die goldne Mittelstrasse zu halten weiss. Achtung für Höhergebildete, Liebe für Nahestehende, Anhänglichkeit an die Seinigen, endlich die Strenge des Dienstes trägt Manchen so ganz leidlich durchs Leben, ohne dass eine besondere Kunst der Erziehung an ihm vermisst wird. Wenn also der Erzieher nichts Höheres zu thun Gelegenheit findet, wenn schwache Anlagen ihm nicht weiter vorzudringen erlauben, so bleibt ihm noch übrig, solchen Hoffnungen, die freilich nicht glänzend sind, sein Verfahren anzupassen; — wiewohl auch dazu noch Umstände nöthig sind, die sich bei manchem, vom Schicksal einzeln

---

[12] *A. Encycl.* § 7, *W.* II, S. 11: „Jeder Mensch in reifen Jahren hat zuvörderst eine gewisse Weise der täglichen Beschäftigung angenommen. Er findet sich ferner durch Andre, mit denen er lebt, theils angezogen, theils abgestossen; daher entstehn für ihn mancherlei Verhältnisse der Gesinnungen. Dazu kommen noch Verhältnisse der Familie und des Dienstes. Die weiteren Unterabtheilungen, welche zu diesen vier Hauptpunkten gehören, zeigt folgende Tafel:

Die Lebensweise wird bestimmt durch

Beschäftigungen
Arbeit
erhebende Erholung
abspannende Erholung

Gesinnungen
des Verkehrs } sammt
des Beifalls } den
der Liebe } Gegentheilen

Familienverhältniss
der Ehegatten
der Eltern
der Seitenverwandten

Dienstverhältniss
Zwangsdienst
Lohndienst
Ehrendienst"

Diese Begriffe bezeichnet Herbart als „die Principien des Fortgangs und Rückgangs", da sie die Stellen bezeichnen, um welche die Richtung des Menschen gleichsam beweglich ist zum Bessern und Schlimmern. Vgl. *Allg. prakt. Philos.* II. Buch, 7. Cap., *W.* VIII, S. 143 f. Ueber ihr Verhältniss zur Erziehung Strümpell, *Die Pädagogik der Philos. Kant, Fichte, Herbart,* S. 190.

hingeworfenen jungen Menschen nicht finden oder nicht voraussehen lassen. Jedenfalls aber zeigt sich der Erzogene als ein leidlich Abgeschliffener, er wird eine gangbare Münze, während der Unerzogene anstösst, abstösst, und wenn er fällt, sich meist verlassen findet. Dass nun zu dem Abschleifen und Gangbarmachen auch das Verhüten einer groben Unwissenheit gehört, leuchtet ein; freilich wird auch ein guter Unterricht, dem kein Interesse entgegenkommt, sie oft nicht vermeiden können.

(111.) Gelingt hingegen die Entwickelung des vielseitigen Interesse, dann ordnet sich das höhere Werk der Erziehung nach den praktischen Ideen,[13] die um so mehr dem Zöglinge mit eignem Lichte leuchten müssen, je weniger es, wie im vorigen Falle, nöthig ist, ihn im Strome der Gesellschaft schwimmen zu lehren. Dagegen wird es desto nöthiger, mit der Höhe der Begeisterung durch Religion und Geschichte die doppelte Strenge des Denkens und der Selbstkritik zu verbinden. Behülflich ist hiebei die scharfe Unterscheidung der einzelnen praktischen Ideen. Denn nicht von selbst schwebt das menschliche Gemüth in einem solchen Gleichgewichte, dass ihm Recht, Billigkeit, Vollkommenheit und Wohlwollen gleich klar in Begriffen, gleich stark beim Handeln gegenwärtig wären. Und die innere Freiheit sucht oft genug eine excentrische Stellung in Meinungen und Ansprüchen, als ob eben ein neues Licht anstatt der alten praktischen Ideen angebrochen wäre, welches man mit grossen Aufopferungen, mit kühnen Thaten auch umhertragen müsse, um bei Gelegenheit nicht viel weniger als eine Märtyrerkrone zu erbeuten. Das Streben nach dem Seltenen und Seltsamen liegt im Geiste der Zeit; es passt aber nicht zu unserm Lande, und die Erziehung muss wachen, um jugendlichen Talenten die Unbefangenheit zu erhalten, nicht um sie durch die Flammen des Ehrgeizes zu versengen.†

(112.) Bei Gelegenheit des erziehenden Unterrichts erwartet man ohne Zweifel etwas über *Humanismus* und *Philanthropinismus;* zwei wunderliche Worte, die in Betrachtungen über den erziehenden Unterricht sind eingeflochten worden. Sie gehören nicht dahin, sondern sie erinnern an das Schulwesen, wovon noch anhangsweise etwas beizufügen ist.

Dass Schulen als Hülfsanstalten für die Familienerziehung, die ohne dieselben ungenügend zu sein pflegt, dienen können, ist oben (105) eingeräumt worden. Daraus folgt gar nicht, dass alle Schulen wirklich diesen Charakter an sich trügen. Der Staat braucht Beamte mannigfaltiger Art. Der Staat trägt überdies Sorge, dass ein wandelbares Zeitalter nicht die alten Documente der Wissenschaft und

† Die 1. Ausg. setzt noch hinzu: „Doch diese Andeutungen können hier genügen.“

[13] Vgl. unten Nr. XXIV, § 10—19.

Kunst aus den Augen verliere, dass es nicht seinem Leichtsinn und seiner Schwärmerei sich ganz und gar preisgeben, und nicht wie ein Schiff auf wilden Wogen richtungslos dahin fahren möge. Diese Betrachtungen sind höchst gewichtvoll; aber sie sind eben so wenig pädagogisch, als das in ältern Zeiten übliche, unstreitig sehr zweckmässige Verfahren, bei neu gesetzten Grenzsteinen ein Häuflein Knaben heftig zu prügeln, damit sie sich die Grenzen und deren Bezeichnung genau merken sollten.

Freilich wird Griechisch und Latein am sichersten im Andenken erhalten, wenn man fortwährend eine zahlreiche Jugend zwingt, zur Erlernung dieser Sprachen ihre beste Empfänglichkeit herzugeben. Freilich braucht unsre Theologie diese ganze Kenntniss, unsre Jurisprudenz und Medicin wenigstens einen Theil derselben. Freilich würde unser Wissen bald bodenlos werden, und die sichersten Vergleichungspunkte für die Werke der Redekünste würden in Vergessenheit gerathen, wenn jemals die alten Sprachen uns ungeläufig würden. Freilich müssen alle historischen Fäden, an denen wir die Herkunft unsrer Cultur rückwärts verfolgen können, aufs behutsamste festgehalten werden, damit sie uns nicht entschlüpfen. Thäte dies keine andre Nation, so müsste es die deutsche für sich und für die andern thun; denn geschehen muss es durchaus. Da nun diese Motive eben so einleuchtend als dringend sind, so verderbe man nicht das Klare durchs Dunkle, nicht das Feste durchs Schwankende und Zweideutige.

Ob das Studium der alten Sprachen einen *pädagogischen* Werth habe? Diese Frage ist längst erhoben, und sie will nicht† verstummen, trotz aller sich wiederholenden Betheuerungen des sogenannten Humanismus. Das Zeitalter macht andre†† Forderungen. Und diese Forderungen erhebt es keineswegs im Namen des verschollenen dessauischen Philanthropins, von dem man endlich schweigen sollte.

Man sollte froh sein, wenn es der Pädagogik gelingen kann, sich unter leichten Bedingungen mit jenen, von ihr gar nicht ausgehenden und gleichwohl gebietenden Gründen für die Beibehaltung der alten Sprachen dergestalt zu vertragen, dass sie nicht genöthigt werde, über erlittenen Schaden Klage zu führen. Die Lobeserhebungen der formellen Bildung durch lateinische Grammatik (108) könnte man sparen; die Jugend behilft sich gern ohne diese Bildung, welche eigentlich erst im männlichen Alter von denen gewonnen wird, die sich darauf legen. Aber Latein muss gelernt werden; folglich auch lateinische Grammatik; das ist wahr, und das genügt.[14]

† 1. Ausg.: „gar nicht."
†† 1. Ausg.: „ganz andre."

[14] Vgl. die *Aphorismen*, *W.* XI, S. 457 u. 458 und IX, S. 444: „*Philologie* ist wesentlich Anknüpfung der heutigen Bildung an die alte, Für-

(113.) Für den erziehenden Unterricht der frühern Jugend giebt es nur zwei Hauptwissenschaften: Geschichte und Mathe-

---

sorge, dass der Boden der Cultur festliege; also Abwehr neuer Verirrungen. Daher ist Philologie nichts ohne Geschichte. Ihre unmittelbare Geltung aber nimmt sie hier von dem Vorzuge der alten Sprachen vor den neuen. Es ist nun schlimm, dass das Deutsche sich nicht mehr nach den Alten umbilden lässt und mit lateinischer Pressfreiheit Niemandem gedient ist. Noch vor 40 Jahren war es ein Verdienst, und zwar ein glänzendes, die Alten nachzuahmen. Heutzutage würde nicht einmal ein Dichter damit Glück machen und schwerlich ein Redner, gesetzt auch, er hätte sich nach Cicero und Demosthenes gebildet. Unsere Muster, die, welche wirklich nachgeahmt werden, liegen näher, und unsere Bedürfnisse sind so laut, dass sie unmittelbar das Wort nehmen. Die Zeit der Sprachbildung ist vorüber, weil nicht mehr geschehen kann, was *schon* geschehen *ist.* Das Verhältniss der alten Zeit zur neuen ändert sich fortwährend *durch die neue.* Das verliere man nicht aus den Augen. — Anders ist das Verhältniss der alten Sprachen und Autoren zur Jugend, die noch keinen Zeitstempel erhielt. Dies ist das rein pädagogische."

„*Studium der Alten.* Die Alten sind der Orientirungspunkt der Cultur. Dass wir *mehr* leisten können und sollen, ist keine Frage; nur wenn wir den Faden verlieren, sehen wir zurück auf den Anfang und die ursprüngliche Richtung. Eben darum sind die Alten das Studium der Jugend. Gelehrte Neugierde, ohne diese Rücksicht, würde uns schlecht kleiden und neben productiver Kraft als grosse Schwäche erscheinen. Wir sollen die Alten *hinter* uns finden."

„*Ruhm der alten Sprachen.* „Wer classische Bildung empfing, will sie nicht entbehren; wer sie nicht hat, wolle nicht urtheilen." So sprach einst in einer über den Gegenstand disputirenden Gesellschaft Einer, und damit — war der Disput abgeschnitten. Er hätte freilich hier erst anfangen sollen. *Wer* hat denn classische Bildung *wirklich* empfangen? Ohne Zweifel nur, wer sie lobt. Denn freilich, den Tadlern der so oft vergeblichen Mühe des Unterrichts im Lateinischen und Griechischen wird man nicht einräumen, dass *sie* classische Bildung empfingen. Ihr habt euch vernachlässigt; so spricht man, und in der Regel mit Recht. Aber so ist der Fragepunkt verrückt. Vom Werthe der classischen Bildung *im allgemeinen* ist gar nicht die Frage; es zweifelt daran kein Vernünftiger, wenn er einigermaassen weiss, wovon die Rede ist. Ganz Aehnliches behaupte ich aber von der Metaphysik; *ars non habet osorem nisi ignorantem.* Glaubt man nun, ich würde dadurch allgemein aufgedrungenen Unterricht in der Metaphysik rechtfertigen können oder nur wollen? Ich wünschte daneben Lobeck's und Bessel's Wissen; aber was hülfe mir's ohne ihr Talent? Die grosse Frage ist, welche und wie viel Kenntnisse ein gegebenes Individuum in *seinem Kopfe* zu bewegen vermöge."

„Die *Naturwissenschaften* wachsen immerfort und machen sich mehr und mehr geltend. Die *historisch-philologischen* Wissenschaften haben keinen so reichen Boden; sie werden sich einem Stillstande nähern. Sie wirken aber dahin, die Zukunft an die Vergangenheit zu befestigen; denn je mehr man von der Vergangenheit *weiss*, desto mehr *wählt* man die Anknüpfungspunkte der Zukunft an die Vergangenheit. Allen Täuschungen wird nachgeschaut; sie können sich nicht halten. Macht der Wahrheit; Vergänglichkeit der Verleumdung! Die praktischen Ideen bleiben; aller Prunk nutzt sich ab; die Wirkung der schönen Kunst mindert sich, man ist ihrer ge-

matik.[15] Denn wie früh man zweckmässig Philosophie lehren könne, darüber fehlt noch hinreichende Erfahrung; und jetzt, da kaum die oberste Klasse der Gymnasien für die Anfangsgründe wieder geöffnet worden ist, nachdem das Misstrauen soweit gegangen war, der Philosophie die Gymnasien ganz zu verschliessen (woran freilich die Universitäten Schuld waren): jetzt kann über das, was Philosophie dem gesammten Jugendunterrichte sein und leisten könne, noch gar kein Urtheil stattfinden, sondern das Urtheil darüber muss lediglich der Zukunft anheim gestellt werden.

Der Geschichte gehört als Hülfswissenschaft die gesammte Philologie. Und wo es sich geschickt ausführen lässt, da ist sehr zu wünschen, dass man die Geschichtskenntnisse, die nicht *bloss* (wiewohl *auch!*) müssen auswendig gelernt werden, beleuchte und belebe durch das Anschauen ihrer Documente, so wie bei der Naturgeschichte die Exemplare dem Auge dargeboten werden. Es ist auch gewiss, dass die Documente in den Ursprachen weit tiefern und bestimmtern Eindruck machen, als in den Uebersetzungen. Aber dies ist noch keine pädagogische Rechtfertigung des Zwanges und Zeitverlustes beim Unterrichte in den alten Sprachen, während ausserdem genug und nur zuviel zu lernen vorhanden ist. Und die jetzigen Bewegungen werden uns immer weiter selbst von der *Möglichkeit* entfernen, die Knaben bei den alten Grammatiken sitzen zu lassen, — mit Ausnahme derjenigen, welche Theologie, Jurisprudenz, Medicin, Philologie, Philosophie als Vorstudien für ihre künftigen Aemter betrachten müssen. Diese amtliche Rücksicht verändert Alles. Aber unsre Gymnasien sitzen voll von Knaben, die nur die *untern* Klassen besuchen, und deren Eltern nicht einmal die entschiedene Absicht haben, sie studieren zu lassen.

Warum sitzen diese Knaben nicht da, wohin sie gehören, auf den Bürgerschulen? Weil diese sogenannten Bürgerschulen nicht überall† sind, was sie sein sollten, und im Laufe der Zeit werden müssen, nämlich *Haupt-*[16] und *Volksschulen.**

Wann erst dort der erziehende Unterricht *ohne* alte Sprachen getrieben wird (denn für classisches Latein ist da kein Platz), dann werden auch die Gymnasien ihrerseits Freiheit gewinnen, durch die That zu zeigen, dass bei nicht überfüllten Klassen, bei schon einigermaassen ausgewählten Schülern, bei richtiger Methode, es

* „Unleugbar ist in diesem Punkte seit zehn Jahren Manches besser geworden. Möge nun auch das Bessere feste Wuzeln fassen!“ Zusatz der 2. Ausg.

† „überall“, Zusatz der 2. Ausg.

wohnt, sie gehen in die Breite, schon um neu zu sein . . . . Unser ganzer Zustand ist sehr künstlich, daher ist sehr nöthig, seine Bedingungen zu kennen, und nicht seine Stützen sinken zu lassen.“

[15] *Päd. Schr.* I, S. 549, Anm. 17 u. II, S. 27, Anm. 28.

[16] Ueber die Hauptschulen oben S. 106.

sehr wohl, und selbst auf glänzende, und doch für Schüler und Lehrer keinesweges peinliche Weise geschehen kann, den Unterricht in alten Sprachen, *stets in die Geschichte verwebt*, zum erziehenden zu machen, und ihm dabei den strengen Charakter des *gründlich-gelehrten*, der ihm unbezweifelt zukommt, zu lassen.

Denn es sind nur die langsamen, oder doch für diese Art der Beschäftigung unaufgelegten und bei der Aussicht auf eine andre Lebensbestimmung ganz natürlich *unlustigen*† Schüler, welche die Gymnasialarbeit verbittern und in die Länge ziehn. Diesen hilft auch keine Methode. Sie müssen aus den Gymnasien wegbleiben.

Dann ist die Methode, welche dem Griechischen den ihm gebührenden Vortritt und Vorrang vor dem Latein anweiset, ohne weitern Einwurf; denn bei gewöhnlich, nur *nicht schlecht* aufgelegten Schülern erreicht man es ohne besondere Mühe, sie auf diesem Wege zur rechten Zeit an die erste Klasse der Gymnasien abzuliefern; dergestalt, dass sie mit der vollständigsten Fertigkeit im Lateinischen auf die Akademie abgehen können, wenn es ihnen selbst darum zu thun ist, ihren Kenntnissen im spätern Jünglingsalter die nöthige Feile zu geben. Ohne dies hilft aller Unterricht nichts.

Wenn aber die Gymnasien zuweilen vorschützen, sie könnten das nicht zu Stande bringen, was man in Privatanstalten leiste: so wird das wohl nicht Ernst sein. Was sie bei schwachen Köpfen *nicht* vermögen, das vermag eine Privatanstalt noch viel weniger; denn es ist eine bekannte Sache, dass eine grössere Masse zwar schwerer zu erwärmen ist als eine kleine, dass aber die kleine weit eher erkaltet als die grosse.

(114.) Ueberhaupt muss die Mannigfaltigkeit der Schulen um Vieles grösser werden, als sie ist. Jede Schule bekommt durch ihre angestellten Lehrer eine gewisse Eigenthümlichkeit; und das könnte manchmal erwünscht sein. Nicht Alle passen in alle Schulen.

Einige dürsten nach Gelehrsamkeit so sehr, dass sie niemals gesättigt werden. Für sie ist ein recht reiches Vorrathshaus dieser Waare zu wünschen.

Andre brauchen viel Aufsicht. Die Schule mit strenger Disciplin taugt für sie am besten.

Noch Andre mögen sich gern vertraulich anschliessen. Schade, wenn sie nicht Lehrer finden, die ihnen entgegenkommen.

Manche sind zum gelehrten Treiben schlaff, aber geboren zum künftigen Geschäftsleben. Für diese passt kein glänzendes, wohl aber ein bescheidenes Gymnasium, das nicht in der Höhe der Kenntnisse, sondern im beständigen Einprägen des Nöthigsten sein Verdienst sucht.

Besonders aber in den untergeordneten Schulen kann die Ein-

---

† „und bei der Aussicht — unlustigen“, Zusatz der 2. Ausg.

förmigkeit weniger, als die Mannigfaltigkeit erwünscht sein. Denn die Verschiedenheit der Naturen und ihrer geistigen Bedürfnisse ist überaus gross, und bisher eben so wenig ergründet als benutzt.[17]

---

[17] Damit ist zu vergleichen die vielleicht für ein Gutachten bestimmt gewesene Notiz, *W.* XI, S. 505: „Ist es etwa wünschenswerth, dass ein ganzes Land in Hinsicht des Lehrens und Lernens gleichsam Uniform trage, und muss man die geistige Bildung der Einzelnen darauf einrichten, dass der Regierung die Uebersicht davon bequem und leicht gemacht werde? Kommt es hier auf eine Ordnung an, welcher Alle auf gleiche Weise sich fügen sollen, damit man wisse, wie man mit ihnen dran sei? Statt dieser Meinung spreche ich als meine Ueberzeugung das gerade Gegentheil aus. Die pädagogischen Talente sind verschiedenartig; Einer wirkt mehr durch Liebe, der Andre mehr durch Autorität; und so auch findet sich hier für dieses Fach, dort für ein anderes ein trefflicher Lehrer. Es ist zuerst und vor allen Dingen daran gelegen, dass diese verschiedenen Talente sämmtlich nützen was sie können; es kommt darauf an, sie alle in eine freie Bewegung zu setzen. Denn unsre Staaten und Nationen haben noch lange keinen solchen Ueberfluss an *guten* Lehrern, dass sie irgend einen, der sich vorfindet, verschmähen, oder seine natürlich wohlthätige Wirksamkeit darum einengen dürften, weil er seinen Gang geht, der mit dem vorgezeichneten allgemeinen Plane nicht gerade zusammentrifft. Dürfen wir uns einen Augenblick in den Standpunkt einer verfügenden Behörde hineindenken, so glaube ich, werden wir finden, dass alle Anordnungen uns zum Vorwurf gereichen würden, durch welche wir die Summe der nützlichen pädagogischen Thätigkeit vermindert hätten, anstatt sie zu vermehren, und dass die Entschuldigung, wir hätten Alles dagegen recht ordentlich und gleichmässig eingerichtet, unsrer gar nicht würdig sein könnte. Doch vielleicht erschrickt man bei dem Gedanken, welche vielförmige Lehrarten, welche Unvollständigkeit und Einseitigkeit in der Bildung der Einzelnen daraus hervorgehen würde, wenn hier ein Physiker seine Liebhaberei den Lehrlingen mittheilte, dort ein Kenner der alten, und anderwärts ein Kenner und Freund der neuen Literatur seine Vorliebe herrschend machte, während wieder anderwärts Mathematik, oder Geschichte, oder welches andre Fach einen ausgezeichneten Lehrer, und darum auch ein Häuflein ausgezeichneter Schüler besässe. Allein man erwäge, ob denn dies Missverhältniss dadurch besser wird, dass man durch den Zwang eines vorgeschriebenen Lehrplans demjenigen, der sich über sein Lieblingsfach mit Vergnügen und mit Kraft aussprechen würde, dieses verbietet, und ihm und seinen Schülern andre Beschäftigungen aufnöthigt, in denen das schöpferische Wohlgefühl, welches Kunst und Wissenschaft erzeugt hat und verbreitet, erstorben ist? Wer aber glaubt, dass ein solches Wohlgefühl in unsern Lehrern und unsern Schülern überall nicht zu finden sei, dass also auch die Schonung desselben nicht in Rechnung komme, der sieht das Lehren und Lernen wie ein Handwerk an; es bedarf nur ein wenig Consequenz und er wird uns auch noch die Schädlichkeit dieses Handwerks erweisen, und uns auf gut Rousseauisch in die Wälder zurückrufen."

VI.

Ueber das Verhältniss der Politik und Pädagogik.

(Abschn. II, C. 9, 232.) Die beiden angewandten Theile der praktischen Philosophie, nämlich Politik und Pädagogik, sind Verbindungen der allgemeinen praktischen Philosophie und der Psychologie, bei welcher letztern die Erfahrung schon vorausgesetzt wird . . . .

(233.) Von der Politik wird man wohl einräumen, dass sie nicht füglich dabei stehen bleiben könne, sich aus einigen Rechtsbegriffen und historischen Reflexionen zusammenzusetzen; unser Zeitalter strebt, sie wissenschaftlich zu construiren. Vielleicht wird man auch das einräumen, dass sie jeden, der sich ihr zu nähern sucht, in Versuchung setzt zwischen zweierlei Auffassungen zu schwanken; der einen, da man sich in Gedanken als Lenker des Staats betrachtet, der Alles allein anzuordnen hätte und dem unbedingte Folgsamkeit entgegenkäme (etwa so wie in alter Zeit zuweilen ein weiser Mann gebeten wurde, Gesetze zu geben, die man von ihm annehmen wolle, ohne es auf eine Majorität ankommen zu lassen); der andern, da die ganze Gesellschaft als begriffen in Bewegung erscheint, und es nun in Frage kommt, wie man die Gesammtrichtung erkennen werde, welche allen Bewegungen am nächsten entspreche?

Bleibt man bei der ersten Auffassung, so merkt man keine besondere Schwierigkeit, die wissenschaftliche Gestaltung der Politik anzugeben. Zuerst sagen dann die praktischen Ideen: der Staat soll sein eine Rechtsgesellschaft, ein Lohnsystem, Verwaltungssystem, Cultursystem; ist er dies alles, so verdient er den Namen einer beseelten Gesellschaft. Ferner ist sehr leicht hinzuzusetzen: alle Hülfsmittel und Einrichtungen, alles Zusammenwirken der verschiedenen Stände, ja die Jugendbildung und die Kirche sollen dahin zielen, jene Ideen zusammengenommen zu realisiren. Um diese Forderung auszuführen, mag eine reiche Erfahrung und eine grosse Gelehrsamkeit nöthig sein; allein die Art der Ueberlegung bleibt immer die nämliche; sie sucht immer das Verhältniss der Mittel und Hindernisse zum festgestellten Zwecke.

Aber die zweite Art der Auffassung gestattet nicht, dass man von einem festgestellten Zwecke ausgehe. Wie nun, wenn die Gesellschaft jenen Zweck entweder nicht anerkennt, nicht will, nicht einmal recht begreift — oder von einer Macht beherrscht wird, die ihr nicht erlaubt, an einen selbstgewollten Zweck zu denken? Dann kommen politische Betrachtungen von ganz andrer Art zum Vorschein. Es fragt sich nun: was ist vorherzusehen? was ist zu erwarten, wofern die thätigen Kräfte so fortwirken, wie jetzt? — Der Politiker

wird nun froh sein, wenn er mit Wahrscheinlichkeit einen Zeitpunkt von fern erblickt, in welchem überhaupt nur irgend etwas Zweckmässiges geschehen könne. Der Schmeichler hingegen (sei es des Volkes oder der Höheren) sucht eben jetzt im Trüben zu fischen; jeder gelegene Augenblick ist für ihn dieses Jetzt, denn eine Zukunft kennt er nicht. *Après nous le déluge!*

Will man beiderlei Auffassungen verbinden, so findet sich, dass die erste nichts helfen kann, wenn die zweite es nicht zulässt. Es scheint also, eine wissenschaftliche Politik werde für besondere Fälle von der zweiten ausgehen müssen; es mag nicht ganz überflüssig sein, den Gang, welchen die Gedanken alsdann nehmen können, etwas näher zu bezeichnen.

Schon oben ist die Unterscheidung der Dienenden, Freien, Angesehenen, Herrschenden berührt worden. Der psychologische Grund dieser Unterschiede findet sich, wenn man den Druck beachtet, welchen die Menschen (meistens wegen streitender Interessen) wider einander ausüben; und dieser Druck ist analog den Hemmungen unter den Vorstellungen, von denen die Psychologie zu reden hat. Angenommen, man hätte die Wirkungen solches Druckes hinreichend untersucht: so würde nun die Psychologie daran erinnern, dass nach geschehener Hemmung die Reste sich verbinden. Und die Erfahrung würde zu Hülfe kommen, indem sie zeigt, dass die Menschen sich aus vielen Gründen eingeladen und selbst angetrieben finden, sich untereinander so eng und so mannigfach als möglich zu verbinden, ja dass eigentlich keiner allein leben mag und kaum allein leben kann. Was sich dem Politiker zur Beobachtung darbietet, das sind zwar Conflicte, aber weniger zwischen Einzelnen, vielmehr durchgehends zwischen Verbindungen hier und Verbindungen dort, und die Kräfte dieser Verbindungen sind es, deren Resultate er sucht.

Bloss zur Probe erwähnen wir ferner die auffallendste aller Verbindungen in ihrem Gegensatze gegen die mehr vereinzelten Menschen, nämlich die Städte gegenüber den Landleuten.

In den Städten, wo die Einwohner sich fortdauernd berühren, treiben, unterstützen, wo jeder sich am andern misst, übt, reibt, wo der Erwerb mannichfaltig, oft leicht ist und immer gehofft wird, wo die Glückswechsel häufig sind und zuweilen fast zur Gewohnheit werden: hier bildet sich der politische Geist, der immer zum Gleichgewicht strebt, und bei stets veränderten Kräften es doch niemals erreicht, der Geist, der die Angesehenen emporzutragen pflegt, doch manchmal auch sie beneidet, beargwohnt, herabdrückt und mehr und mehr nach demokratischer Gleichheit trachtet. Anders verhält sich das Land, dessen Bearbeitung einen gleichförmigen Kreislauf von Geschäften, und zu deren Besorgung einen gesicherten äusseren Zustand fordert, wobei die Menschen in weit kleinerer Anzahl sich berühren, und die Distanz der grossen Gutsherren von den eigentlichen Bauern ebenso bedeutend als beharrlich ist. Die Erfahrung

lehrt, dass, wo Neuerungen versucht werden, die Städte ihnen hold, die Landleute abhold sind. Die Provinzen aber bestehen aus Städten und dem Lande; der Staat besteht aus Provinzen. Der Staatsmann sieht den verschiedenen Geist, der antreibend von einer Seite, mässigend und zurückhaltend von der andern, auf das Ganze wirkt, mit Uebergewicht hier oder dort nach den Umständen.

Wenn er nun dies, und noch Vieles von ähnlichen Folgen, wenn schon aus andern Gründen wahrnimmt: so begreift er, dass seine Pläne, wofern sie gelingen sollen, in den vorhandenen Trieb der Kräfte und in die Resultante ihrer Richtungen hineinpassen müssen, und dass er sich in weit abweichender Richtung zu bewegen vergebens versuchen würde. Er sieht, dass seine Fügsamkeit oft sogar die Bedingung der Ruhe, zuweilen das erste Erforderniss ausmacht, um die schon gestörte Ruhe wieder herzustellen. Soll alsdann seine Politik sich probehaltig zeigen, so muss Menschenkenntniss in ihr vorherrschen, das heisst, sie muss schon längst (nicht erst jetzt) durch richtige psychologische Ansichten bestimmt sein, während vielleicht viel daran fehlt, dass sie auf einen idealen Zielpunkt könnte gerichtet werden.

Will man noch etwas weiter in die Psychologie hineinschauen, so mag man der Reproductionen gedenken, die sich wie im Einzelnen, so oft genug auch in der Gesellschaft wirksam erweisen. Alte Staaten haben eine lange Geschichte, junge Staaten nur eine kurze; aber diese wie jene schauen bei zweifelhaften Fällen in ihre Vergangenheit zurück und finden darin, was fortzuführen, was zu erneuern, was zu vermeiden ihnen wünschenswerth scheint. Es ist ein Unglück, wenn die Vorzeit keine heilsamen oder keine passenden Beispiele darbietet; es ist ein grosser Vortheil, wenn es Denkmale der Vergangenheit giebt, wohin Aller Augen sich richten.

Je mehr aber alle Ueberlegung darin zusammenläuft, dass psychische Gesetze den Gang der menschlichen Angelegenheiten oft nur zu streng beherrschen: desto mehr wird der Staatsmann zu vermeiden suchen, was ihre Gewalt noch vermehren könnte. Insbesondere also wird er verhüten, dass nicht die Willkür der Menge sich noch mehr, noch zügelloser und ungestümer als schon geschehen, erhebe, sich noch eigensinniger an die Stelle sittlicher Beurtheilung dränge. Konnten praktische Ideen nicht das Ziel setzen, so muss Beschämung der Willkür wenigstens das Uebel mildern; und niemals darf ein Zustand gepriesen werden, worin die Majorität der Stimmen das höchste Gesetz, die oftmals bessere Minorität aber bloss darum, weil sie Minorität ist, zu schweigendem Gehorsam verwiesen wird. Je grösser die Menge derer ist, welche sprechen: *stat pro ratione voluntas,* desto schlechter ist der öffentliche Zustand.

(234.) Dass Politik und Pädagogik stammverwandt sind, braucht kaum noch gesagt zu werden. Einerlei praktische Philosophie zeigt beiden das Ziel, einerlei Psychologie beiden die Mittel

und Hindernisse; ohne praktische Philosophie und Psychologie sind beide nichts als Routine, die, wenn auch grossen und genialen Künstlern nachgeahmt, sich doch nicht zu allgemeiner Wissenschaft erhebt. Aber auch jene zwiefache Auffassung, da sich der Staatsmann bald als allvermögenden Lenker des Staats, bald als blossen Beobachter dessen, was ohne ihn und unbekümmert um ihn, durch die vorhandenen, schon in Wirksamkeit begriffenen Kräfte geschieht und geschehen wird, betrachtet — diese Verschiedenheit des Gesichtspunkts kann auch der praktische Erzieher nicht abweisen. Daher muss die Wissenschaft einerseits ein hohes Ziel aufstecken und alles Thun als dorthin gerichtet bezeichnen, andrerseits bekennen, dass sehr oft das Mögliche vielmehr, als das was sein soll, in Frage kommt; damit die Beobachtung lehre, was man thun könne und was man dagegen nicht unternehmen solle, um nicht die Zeit zu verderben.

Indessen bei allem Parallelismus zwischen Politik und Pädagogik lässt sich doch auch ihre bedeutende Verschiedenheit nicht verkennen. Zwar der Erzieher regiert im Kleinen und Kleinsten, der Staatsmann im Grossen und im Grössten; allein die Regierung hat das *Gegenwärtige* im Auge; wenn nun dies dem Staatsmann viel, dem Erzieher weit weniger Sorge macht, so liegt der Grund nicht bloss in dem verschiedenen Umfange eines sehr grossen und des andern ohne Vergleich kleineren Wirkungskreises, sondern die pädagogische Thätigkeit hat auch, ihrem grösseren Theile nach, eine andere Richtung. Zwar beide haben ausser der Gegenwart, die ihren Blick nicht beschränkt, auch die entfernte *Zukunft* zu bedenken; allein der Staatsmann weiss, dass auch die kommenden Jahre und Jahrhunderte ihre Staatsmänner haben werden; hingegen die Erziehung hört irgend einmal auf, und was in reiferen Jahren der Zögling aus sich selbst machen werde, machen *könne*, eben dies soll durch die Erziehung vorbereitet sein. Dazu dient vorzugsweise der Unterricht, welcher den Gedankenkreis des Zöglings ordnet und bereichert. Die Politik wird hierzu kaum ein passendes Seitenstück aufweisen können und wollen; der Gedankenkreis ganzer Staaten ist Sache eines höheren Bildungsprocesses, als dass Jemand denselben planmässig vorzeichnen könnte. Daher überwiegt nicht für die Politik, wohl aber für die Pädagogik die Sorge um die Zukunft.

Dies nun wurde in früherer Zeit von den Pädagogen nicht gehörig erkannt. Darum galt entweder die Zucht mehr als der Unterricht — und dabei wurde sie mit der Regierung der Kinder vermengt und verwechselt — oder den Unterricht behandelte man als eine Sache des Wissens vielmehr als der Bildung. So lange die Psychologie an den sogenannten Seelenvermögen klebte, konnte sie nicht viel dagegen ausrichten. Ihr zufolge hätte man diese Seelenvermögen in die Schule nehmen müssen; danach konnte man Bücher abtheilen, aber nicht eine wirkliche Praxis anordnen.

XXIII.

AUS DER
ANALYTISCHEN BELEUCHTUNG
DES
NATURRECHTS UND DER MORAL.

1836.

Vorbemerkungen.

Um die Stelle zu bezeichnen, welche die pädagogischen Partien in der *Analytischen Beleuchtung des Naturrechts und der Moral zum Gebrauche beim Vortrage der praktischen Philosophie* 1836 einnehmen, genügt es, aus Herbart's Selbstanzeige des Buches in den *Göttinger gel. Anzeigen* 1836. St. 189 (abgedr. *W.* VIII, S. VIII) das Hauptsächlichste wiederzugeben. Es heisst dort:

„Die Vorrede zu diesem Lehrbuche erinnert an den Gegensatz der Synthese und Analyse, ferner an die Verwandtschaft der Analyse und der Kritik. Dem synthetischen Vortrage dient (wie in der Psychologie und Naturphilosophie gezeigt worden†) der analytische zur Prüfung, Bestätigung, Erweiterung; die Analyse vorhandener *Systeme* aber, die nicht fehlerfrei sind, geht mehr oder weniger in Kritik über. Die *Allgemeine praktische Philosophie* des Verfassers, welche den Gang der Vorträge bestimmt, ist synthetisch abgefasst; diese Vorträge können keine vollständige Kritik der bisherigen Sittenlehre in sich aufnehmen, aber eine Vorzeichnung dazu, welche beim Fortschritte gelehrter Studien allmählich auszufüllen den Zuhörern überlassen bleiben muss, wird ihnen unter dem hier gewählten Titel geliefert. . . . . Der Verfasser hat es für seine Pflicht gehalten, zuerst eine kurze historische Einleitung, die bis auf Grotius geht, dann eine vorläufige Uebersicht des Naturrechts und der Moral, wie sie nun einmal getrennt vorliegen, zu geben; hieran knüpfen sich schon Betrachtungen, wodurch der erste Abschnitt, von der Begründung der praktischen Philosophie, abgekürzt wird. Im zweiten Abschnitte, der sich mit dem Naturrechte beschäftigt, wird zuvörderst gezeigt, dass die Lehre des Grotius nicht dahin geht, es von der Moral los zu reissen, dass aber die Idee des Rechts, obschon im Wesentlichen richtig erkannt, nicht scharf genug von den Ideen der Vollkommenheit einerseits und der Vergeltung andrerseits, unterschieden ist. ...Nachdem die Analyse nun schon beim Grotius Gelegenheit fand, die Hauptpunkte des Rechts *vor* dem Staate auseinanderzusetzen, kann sie bei der Kantischen Periode kürzer sein; hier ist einerseits jene Trennung der beiden Disciplinen, andrerseits das Staatsrecht in Betracht zu ziehen; aber auch hier zeigt sich (namentlich bei Fichte) wieder ein

† *Psych. als Wiss.* § 23, *W.* V, S. 264 und *Metaphys.* § 331, *W.* IV, S. 335.

unwillkürliches Bedürfniss des Naturrechts, die ihm angewiesenen Grenzen überschreitend, sich der Moral anzuschliessen. So ist schon der dritte Abschnitt vorbereitet. . . . In diesem Abschnitte war eine Verwirrung der Begriffe aufzuräumen, die Schleiermacher wohl empfunden, aber nur insofern gebessert hat, als er den allerdings sehr wichtigen Unterschied der Tugend (die den Werth der Person betrifft) und Pflicht (die mit Handlungen sammt deren Anlässen und Folgen zusammenhängt) stark hervorhob. So lange jedoch nicht die praktischen Ideen gesondert, ja nicht einmal die ursprünglichen und die gesellschaftlichen Ideen deutlich unterschieden waren; so lange man von Kant auf Maximen verwiesen wurde, von denen nicht klar erkannt war, ob sie schon vor der Frage nach ihrer Tüchtigkeit zur allgemeinen Gesetzgebung *vorhanden*, oder erst nach derselben *aufzusuchen* seien? und wie es sich denn mit der Sittlichkeit solcher Handlungen verhalten möge, zu denen *gar keine* Maxime hinzugedacht worden? — liess sich die Verwirrung nicht gründlich heben; denn man sah weder, ob Tugend und Pflicht von den Maximen unabhängig seien, noch auch, was im Gegenfalle die Bildung, Vereinigung und Anwendung der Maximen, ja was endlich das System der Sittenlehre selbst zur Moralität beitragen könne. Darüber konnte in dem angezeigten Buche nur unter Voraussetzung der allgemeinen praktischen Philosophie gesprochen werden; hiemit aber wurde ein Versuch verbunden, die angewandten Theile der Sittenlehre, nämlich Politik und Pädagogik, in die ihnen gebührende Parallele zu stellen. Endlich musste noch zu der Weltansicht, welche in den letzten Capiteln der *praktischen Philosophie* aufgestellt ist, ein kritischer Nachtrag geliefert werden, wozu Fichte's Meinung vom Weltplane ein hinlängliches Beispiel darzubieten schien; und zugleich das passendste Beispiel, indem übergrosse Unzufriedenheit mit der Gegenwart, wie sie Fichte schon seit Anbeginn seiner literarischen Laufbahn geäussert hat, am leichtesten dazu verleitet, vom Weltplane mehr wissen zu wollen, als man davon wissen kann, und der Moralität wegen davon zu wissen braucht.“ . . .

In den kritischen Erörterungen berührt Herbart auch die *rechtlichen Verhältnisse der Erziehung* (§ 81 u. 84, *W.* VIII, S. 293 u. 296), ohne jedoch seine Ansicht auszusprechen. In Bezug auf diese sind wir auf eine Aeusserung in den Marginalien zur praktischen Philosophie, *W.* IX, S. 435 angewiesen, welche hier ihre Stelle finde.

„*Patria potestas* (bloss rechtlich betrachtet): Die Kinder sind anfangs *Sachen*. Die Aussetzung kann nur als rechtswidrig gegen die Gesellschaft und als irreligiös in Betracht kommen. Das Verhältniss der Kinder gegen die Eltern ist *anfangs* nur Dankbarkeit, in Verbindung mit der Nothwendigkeit sich zu unterwerfen, die keinen entgegenstehenden Willen aufkommen lässt, *später* allmählich grösseres Gewicht des eigenen Willens. —

„Verhältniss der Eltern unter einander. Jeder Theil fordert vom andern die nöthige Hülfe für die Kinder. Der *culpas* oder *dolos* Veranlassende verliert sein Recht der Herrschaft, der Andere behält es.

Wollen aber Beide herrschen und entzweien sich, so kann *patria potestas* nur wegen ihres Zusammenhanges mit der Gesellschaft den Vorzug haben.

„Adoption und Vormundschaft (letztere ist eine Art Adoption von Seiten der Gesellschaft) sind möglich bei Einwilligung oder Unfähigkeit der Eltern. Die Kinder haben kein Recht darauf, wenn es ihnen die Gesetze, d. h. die Gesellschaft, nicht schon im Voraus geben.

„Forderungen der Eltern an erwachsene Kinder? Solche lassen sich wohl denken, wenn die Eltern unter der, den schon heranwachsenden Kindern angezeigten *Bedingung späteren* Ersatzes, mehr an die Erziehung gewendet haben, als wozu sie irgendwie (selbst durch die Gesellschaft) verpflichtet waren.

„Die letzte Wirkung der väterlichen Gewalt pflegt sich darin zu zeigen, dass die Töchter sollen vortheilhaft verheirathet, die Söhne vortheilhaft im Dienst angestellt werden. Damit gehn die rechten Wirkungen der Liebe und des Berufseifers verloren. Zum Glück wird mehr und mehr anerkannt, dass hier die väterliche Autorität nur negativ wirken soll. Desto mehr müssen die pflichtmässigen Gesinnungen bei Schliessung der Ehe und der Wahl des Berufes geschärft werden. Der Beruf soll vielmehr erkannt als gewählt werden. Die Ehe aber soll die Liebe concentriren und fixiren; aber nicht immer dauert die Blüthezeit, sondern die Früchte müssen zur Reife gebracht werden. Fürsorge und Treue wird in der Ehe angelobt und muss gehalten werden, nicht Herrschaft über Meinungen und Zeitvertreib, ausser so fern die Hausordnung sie in Schranken hält. Die Frau muss Spielraum behalten; der Mann kann ihr nicht seine eigensten Interessen einpflanzen."

Aus der Analytischen Beleuchtung des Naturrechts und der Moral.

(§ 124.) Während positive Theologie und Jurisprudenz durch ihre gegebene Grundlage hinreichend von der Moral gesondert sind, kann sich die Politik nur auf solche Weise, wie die Pädagogik, von der Moral scheiden, nämlich die eine durch Berufung auf Historie, die andre auf den ihr eignen Erfahrungskreis, als auf die Grundlagen, deren sie bedürfen. Dies aber giebt keine strenge Grenzbestimmung, denn auch die Moral benutzt empirische Kenntnisse.

Und doch würde man es nicht ertragen, wenn der Lehrer der Moral zugleich den Politiker spielen, wenn er etwan irgend eine Staatsverfassung als die einzig rechtliche und sittliche anpreisen wollte. Eben so wenig aber kann jedem Moralisten, als solchem, die Erziehungslehre anvertraut werden. Dennoch hat die Moral eine nothwendige Richtung sowohl auf Pädagogik als auf Politik. Und dieses wussten die Alten besser als die Neuern. Aristoteles kannte die politische Richtung, Platon nicht nur diese, sondern auch die pädagogische, wiewohl er sie der politischen unterordnet.

(§ 125.) Es bleibt also nichts übrig, als die Moral in doppelter Rücksicht zu betrachten, nämlich einestheils gesondert von der Politik, anderntheils in Berührung mit derselben. Die anfängliche Sonderung aber ist schon deswegen wichtig, damit die pädagogische Beziehung der Moral in der ihr gebührenden Unabhängigkeit von der politischen deutlich hervortrete. Zwar besitzt der Staat in Folge der gesellschaftlichen Ideen seine eigenthümliche Würde und ist nicht blosses Mittel, ebenso wenig der Veredlung der Menschen, als der blossen Sicherstellung der Rechte. Aber der Mensch versinkt auch niemals ganz in den Staatsbürger, vielmehr muss er schon veredelt in den Staat eintreten.[1] — — —

---

[1] Vgl. Marginalien zur prakt. Phil. *W.* IX, S. 398: „Eine Wissenschaft ist nicht praktisch, so lange sie das auseinanderhält, was in der Anwendung muss vereinigt werden. Also nicht *Einheit* wird hier [bei der praktischen Philosophie] behauptet, sondern *Vereinigung* wird gefordert. Nachdem aber die Vereinigung schon bekannt ist, kann es, wie bei jedem grossen und weitläuftigen Geschäfte, sehr nützlich und selbst nothwendig werden, dass man verschiedene Geschäftskreise abgesondert betrachte, die alsdann nicht

(§ 169.) Der Zusammenhang der Moral mit der Pädagogik erhellet leicht aus den fünf Hauptpunkten der sittlichen Jugendbildung:

1) Richtungen des kindlichen Willens.
2) Aesthetische Urtheile und deren Mängel.
3) Bildung der Maximen.
4) Vereinigung der Maximen.
5) Gebrauch der vereinigten Maximen.*

Es ist nämlich klar, dass die ersten beiden Punkte sich auf den Begriff der Tugend, die drei übrigen auf den der Pflicht beziehen.**

(§ 170.) 1) Kein vernünftiger Erzieher wird die Richtungen des kindlichen Willens zuerst durch moralische Maximen, oder auch durch die ihnen zum Grunde liegenden ästhetischen Urtheile zu bestimmen unternehmen. Nicht einmal die mittelbaren Tugenden,[2] auf welche man bei minder Gebildeten hinarbeitet, sind für den Erzieher das Erste und Wichtigste; sondern er sieht zuerst auf

---

* *Umriss pädagogischer Vorlesungen* § 43 und 153 der 1. Ausg. [Vgl. unten Nr. XXIV zu § 42 und § 304 f.]

** Die grosse Wichtigkeit der Pädagogik, d. h. der Verbindung praktischer Philosophie, sofern sie sich auf den einzelnen Menschen bezieht, mit Psychologie und Erfahrung, für alle wissenschaftliche Betrachtung der Anwendbarkeit der Moral, wird im Folgenden mehr und mehr erhellen. Für den analytischen Zweck des gegenwärtigen Buchs wäre es nöthig gewesen, auch pädagogische Schriftsteller anzuführen, wenn nicht auf ein andres Buch könnte verwiesen werden, nämlich auf Brzoska's Schrift *Ueber die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare*, Leipzig 1836. Herr Professor Brzoska besitzt eine reiche Kenntniss pädagogischer Literatur, und er hat dafür gesorgt, durch eine grosse Menge angeführter Stellen aus den verschiedensten Schriften die pädagogischen Grundsätze Andrer mit denen des Verfassers leicht vergleichbar zu machen.

---

mehr nach den Principien, sondern nach vorhandenen Mitteln, Hindernissen, äussern Verhältnissen abzutheilen sind. Partiale Darstellungen dieser Art liegen nicht mehr im Kreis des philosophischen Vortrags, der nur im Allgemeinen auf ihre Möglichkeit hinzuweisen hat. In solchem Sinne muss nun auch in der allgemeinen praktischen Philosophie der Politik und Pädagogik erwähnt werden; nicht um diese Wissenschaften in die Abhandlung hinein zu ziehen, sondern um deren Parallelismus vor Augen zu legen, indem weder das individuale Dasein dem bürgerlichen darf aufgeopfert, noch das bürgerliche bloss als Mittel für das individuale angesehen werden; welcher letztere Fehler in einigen ältern naturrechtlichen Schriften nur zu offen ausgesprochen vorliegt, während der erstere der platonisirenden Politik eigen ist, die das Familienleben übersehend alles zum Mittel für das Staatsleben machen möchte.“

[2] Die mittelbaren Tugenden sind nach Herbart diejenigen, welche nicht unmittelbar den Werth der Person ausmachen. Sie erklären sich aus dem Gegensatze, in welchem die Eine Tugend zu gewissen Lastern steht, welche aus unbewachten Begierden entspringen. Zu den mittelbaren Tugenden gehört: Mässigkeit, Keuschheit, Ordnungssinn, Fleiss, Sparsamkeit. Vgl. *W.* VIII, S. 343 und II, S. 46. Hartenstein, *Die Grundbegr. d. eth. Wissensch.* S. 450 f.

Naturkraft und natürliches Wohlwollen, als auf dasjenige, was er, soweit es vorhanden ist, sorgfältig entwickeln und schonen muss. Daher tritt der Unterricht als das Hauptgeschäft hervor, nicht wegen der Kenntnisse, sondern wegen des *Interesse* der Erkenntniss und der Theilnahme.*

2) Weder mehr noch weniger wichtig als jene Richtungen des Willens, sondern mit ihnen in gleichem Range, steht die ästhetische Stimmung der Kinder, welche der Erzieher hauptsächlich durch Vermeidung alles dessen, was ein Gefühl vom eignen Ich aufreizt und einprägt, zu befördern suchen wird. Zeigt sich diese Stimmung, (und mit ihr der auffallendste Grundzug der Humanität im Gegensatze der Thierheit,) so wird ihr das Sittliche im Leben und in geschichtlicher Form darzubieten sein, aber noch ohne auffallende Anwendung auf den Zögling, als läge eine Forderung an ihn selbst darin. Bevor solche moralische Forderungen ihre ganze Schwere fühlen lassen, muss das blosse ästhetische Urtheil sicher und klar sich gebildet haben.

Hiemit ist aber nicht ausgeschlossen, dass dem Zöglinge das Gewissen geschärft werde, wenn er durch seine eignen Handlungen dazu Anlass giebt.

(§ 171.) 3) Bildung der eigennützigen Maximen beginnt gewöhnlich von selbst im spätern Knabenalter. Bemerkt der Erzieher davon deutliche Spuren: so muss nunmehr der Uebergang der ästhetischen Urtheile in moralische Anforderungen an den Zögling selbst beschleunigt, — es muss Ernst und Strenge in diese Forderungen gelegt werden, indem sie als Maximen der bessern Art jenen andern gegenüber den Vorrang behaupten sollen. Hier gerade ist das *Sollen* und die *Pflicht* am rechten Orte.

4) Wie der Zögling die menschlichen Verhältnisse allmählich vollständiger und zusammenhängender überschaut: so bedarf er auch einer genaueren Vereinigung der moralischen Maximen mit deutlicher Ausschliessung der unsittlichen.

5) Hiemit verbindet sich die moralische Selbstbeobachtung, indem die vereinigten Maximen sich dem stets andringenden Bösen entgegensetzen.

(§ 172.) Wie nun vor den Augen des Erziehers eine werdende Sittlichkeit oder Unsittlichkeit sich aus einem gegebenen Boden erhebt, eben so steht vor den Augen des Staatsmanns eine im Wachsen oder Abnehmen begriffene, mehr oder weniger von sämmtlichen praktischen Ideen beseelte Gesellschaft, getragen von der Natur, verbunden durch Gemeingeist, gebunden durch Macht, reflectirend über sich selbst in höherm oder niederm Grade. Sein Ziel ist, sie als Rechtsgesellschaft zu befestigen, als Lohnsystem zu sichern, als Verwaltungssystem zu veredeln, als Cultursystem zu erweitern und

---

* *Allgemeine Pädagogik* S. 140 [*Päd. Schr.* I, S. 392].

zusammenzuhalten, endlich ihrem Selbstbewusstsein die innere Zufriedenheit zu erhöhen. Für diese Zwecke stehn ihm zwar Macht und Ansehen zu Gebote, aber der vorhandene Gemeingeist muss ihm entgegen kommen.

Nun findet sich der Gemeingeist niemals ganz gleichförmig in Einem Punkte beisammen. Kleinere Gesellungen von der Familie bis zur Kirche haben sich allmählich gebildet. Schon die Rechtsgesellschaft war nicht auf einmal da. Die früher verbundenen Familienhäupter haben späterhin Andern das Beitreten gestattet, aber nicht immer unter gleichen Bedingungen. Nicht alle sind in gleichem Maasse active Bürger in Bezug auf das *pactum unionis et ordinationis*; es giebt Unterschiede des Personenrechts und des Standes. Auch den Güterbesitz hat man gegen die Wechsel des Verkehrs zu befestigen gesucht, besonders in Ansehung der unbeweglichen Güter; es giebt Majorate, Lehne, Rechte der Agnaten; doch daneben auch neue Reiche. Im Laufe der Zeit haben diejenigen, die ein ähnliches Interesse hatten, sich enger verbunden; es giebt Corporationen, die ihr Recht bewachen. Selbst in der Fähigkeit, Contracte zu schliessen, haben sich Ungleichheiten festgesetzt. Von dem Allen ist im Laufe der Zeit der Ursprung meist vergessen; der Druck aber wird empfunden.

Zu den Ungleichheiten in den Verhältnissen kommt die Verschiedenheit der Personen.

Einige sind schon da, wo sie sein wollen; Andre haben Aussichten; noch Andre suchen sich Bahnen; wieder Andre möchten im Trüben fischen; die Meisten suchen nur ein vortheilhaftes Geschäft. Einige erheben sich zum Interesse für bestimmte Gegenstände, als Kunst, Wissenschaft, Landbau, Militär; Einige treten hervor als Wortführer von Corporationen und Particularinteressen. Manche wollen Partei machen. Einige empfehlen Ruhe, Andre Bewegung.

(§ 173.) Der Staatsmann ist nun zwar nicht Erzieher; als solcher kann und darf sich Niemand der Gesellschaft gegenüber stellen, denn sie ist nicht Jugend. Aber er kann zweierlei thun.

Erstlich kann er den Gemeingeist da aufsuchen, wo er ihn findet, also vorzugsweise in den kleineren Gesellungen, wo die Menschen sich näher und beständiger berühren und unter einander besprechen. Hieher gehören die Communalordnungen und die Aufsicht über Corporationen. Dadurch wird das Wollen der Menschen, wie sie sind, unmittelbar rectificirt, und über den gemeinen Eigennutz hinaus in eine höhere Sphäre versetzt, indem ihr *gemeinsames* Streben sich belebt und berichtigt.

(§ 174.) Zweitens kann der Staatsmann für die grössten und allgemeinsten Angelegenheiten selbst Sorge tragen. Dadurch werden die Menschen, die auf ihn sehen, zu dem Glauben gebracht, dass der Gemeingeist des ganzen Staats keine Fabel ist; sie gewinnen Respect für das Ganze. Gelingt dies: so wird es dem Staats-

mann auch gelingen, Ehrenpunkte hervorzuheben, in denen man die praktischen Ideen wieder erkennen mag. Denn Ehrenpunkte entspringen, (wenn auch einseitig und deshalb nicht in aller Hinsicht richtig,) aus ästhetischen Urtheilen.[3]

So haben von jeher grosse Regenten und Minister gewirkt. Der Glanz, der von ihnen ausging, strahlte zurück in der Ehre, die man schätzte und suchte.

(§ 175.) Drittens, wenn mehrere Staatsmänner sich in Einer Sphäre befinden, so entstehen unter ihnen Berathungen, etwan im Rathe des Regenten, oder auch in verfassungsmässigen Versammlungen. Aus den Berathungen gehen nach Vergleichung vieler ähnlicher Fälle, also mit Rücksicht auf die Geschichte, Staatsmaximen hervor. Maximen aber bestimmen ihrer Natur nach nicht bloss die Gegenwart, sondern sie machen an sich selbst den Anspruch, auch in Zukunft gültig befunden zu werden.

Es wird nun schon klar sein, dass diese Betrachtung auf der Bahn des § 171 fortschreitet, wie natürlich, da Politik und Pädagogik auf derselben Grundlage beruhen,

Geht man auf der nämlichen Bahn weiter, so ergiebt sich noch Folgendes.

(§ 176.) Viertens, die Maximen müssen vereinigt werden. Hiezu ist Bearbeitung der Begriffe nöthig; daraus wird eine Doctrin, oder eine Staatswissenschaft, welche zu lehren und zu lernen ist.

Nur um den Begriff dieser Doctrin nicht leer zu lassen, mögen einige Sätze angegeben werden.

(§ 177.) Die Doctrin betrifft die drei Factoren des Staats: allgemeinen Willen, Formen und Macht,* welche dem *pactum unionis, ordinationis, subiectionis* entsprechen.

A. Die Macht muss so stark sein, dass sie niemals als Partei erscheine, am wenigsten sich selbst dafür halte und auf ihre Sicherheit bedacht sei. Sie würde aber unfehlbar geschwächt, wenn sie einen allgemeinen Willen gegen sich hätte; in wiefern also ein solcher vorhanden ist, muss sie sich mit ihm verständigen. Am besten ist, wenn sie ihm dergestalt voranschreitet, dass er hintennach in ihren Verfügungen sich wieder erkennt.

B. Der allgemeine Wille muss die Macht, so lange nicht offenbare Proben des Missbrauchs vorliegen, unterstützen; denn er bedarf der öffentlichen Ordnung. Er hat ein Kennzeichen der wohlgesinnten Macht daran, wenn sie die Nationalbildung zu ihrer Angelegenheit macht; denn dadurch würde sie auf den Fall des Missbrauchs sich selbst beschränken. Ein negatives Kennzeichen

* *Praktische Philosophie*, fünftes Capitel des zweiten Buchs. [*W.* VIII, S. 127 f.]

[3] Vgl. *W.* II, S. 54.

wäre, wenn sie falsche Ehrenpunkte (z. B. des Kriegsruhms, der Eroberungssucht,) gelten machte.

C. Die wichtigsten unter den Formen sind die Gesetze. Diese (noch abgesehen von ihrem Inhalte) müssen fasslich sein und gefasst werden. Sie müssen logisch geordnet, gemein verständlich so weit irgend möglich, und nicht bloss förmlich promulgirt sein, sondern für Bekanntschaft mit ihnen muss beständig Sorge getragen werden. Ein würdevolles Bild des Staats muss aus ihnen hervorleuchten.

(§ 178.) Die Doctrin betrifft auch die praktischen Ideen, welche sich auf die Gesellschaft beziehn.

A. Die Rechtsgesellschaft darf nicht schwanken. Da aus Rechtsverhältnissen Druck und Gegendruck entsteht, so bleibt es eine beständige Aufgabe an Ueberlegung und guten Willen, denselben nach Möglichkeit und Gelegenheit zu mildern.

B. Die Strafen und Belohnungen dürfen die Menschen nicht schlechter machen, als sie waren (wie in Gefängnissen, wo ein Verbrecher den andern unterrichtet, — oder auf der andern Seite durch Vorgunst, die Andre kränkt).

C. Naturproducte sollen benutzt, aber nicht leichtsinnig verbraucht werden. Wälder sind zu schonen, Strassen zu unterhalten u. s. w.; Staatsschulden sollen nicht den Urenkeln aufgeladen werden.

D. Mitten im Gedränge der schwankenden und streitenden Meinungen wirken die Wissenschaften dahin, die Zukunft mit der Vergangenheit zu verbinden. Diese Wirkung soll man begünstigen. Alles Klassische soll wie ein Schatz der Nationen gehütet werden. Beamte sollen Gelehrte sein, Prüfungen den Unwissenden zurückweisen.

E. Religion ist der durch Ideen beseelten Gesellschaft so wesentlich, dass der Staat gegen die Kirche nie gleichgültig sein darf. Die Kirche vereinigt die Stände, indem sie deren Unterschied bei Seite setzt. Sie vereinigt die Nationen, denen sie gemeinschaftlich angehört, und erinnert im Kriege an den Frieden.

(§ 179.) Fünftens, die vereinigten Maximen müssen gebraucht werden. Das heisst: die Doctrin wird allmählich auf die Gesetzgebung einfliessen. Hiebei versteht sich von selbst, dass Maximen, die von Staatsmännern ausgingen und von Gelehrten in wissenschaftlichen Zusammenhang gebracht wurden, mit den gehörigen Belegen und Warnungen aus der Geschichte versehen sind, also nicht auf unbehutsame Neuerungen in den Gesetzen hinführen können. Langsam, wie ein lebender Organismus sich durch seinen Stoffwechsel erweitert und reinigt, soll die Gesetzgebung sich fortbilden.

Auf Allgemeinheit macht die Gesetzgebung Anspruch; eben deshalb aber wird sie durch das wesentlich Ungleiche, was sie vorfindet, immer mehr genöthigt, die Fälle genauer zu unterscheiden.

Auf dem Boden, wo sie wirkt, findet sie den Unterschied der Städte und des offenen Landes. Der mehr politische Geist der Städte und deren Neigung sich unter einander zu verbinden, darf ihr eben so wenig entgehen, als die Nothwendigkeit, die natürliche Aristokratie der Gutsbesitzer gegen die Bauern zu berücksichtigen. Ungleichheiten dieser Art kann sie nicht wegschaffen, aber sie muss die Wirkungen mildern; und sie mag insbesondere den Anwachs sehr grosser Städte, schon wegen des gefährlichen Pöbels, der sich darin erzeugt, zu begünstigen sich hüten.

Der Wechsel der Zeit führt ein Steigen und Sinken der Familien herbei. Grossen Namen gebührt Respect; aber die Gesetze belasten sich, wenn sie das kraftlos Gewordene gegen unvermeidliches Sinken beschützen wollen.

Schule und Kirche sind in der Gewalt des Staats; aber Wissenschaft und Glaube folgen keinem Zwange.

Anmerkung. Der Parallelismus zwischen Pädagogik und Politik ist nicht blosser Luxus der Theorie, sondern er verdient Beachtung in den Fällen, wo die Erfahrung entweder im kleinen Kreise deutlicher hervortritt als im grossen, oder umgekehrt. Wir erinnern hier an das Criminalrecht. Pädagogische Strafen tragen zwar einen andern Charakter als bürgerliche; sie suchen sich soweit als möglich an die natürlichen Folgen der Handlungen anzuschliessen; sie binden sich nicht an das Quantum der Vergehung, und ihr Zweck, nämlich Besserung, ist selten der positive Zweck der bürgerlichen Strafe, weil selten einige Hoffnung übrig ist ihn zu erreichen. Allein

1) negativ betrachtet, sollte dennoch die letztere ihn beachten, d. h. es liegt dem Staate daran, dass der Gestrafte nicht schlechter und hiemit gefährlicher werde, als er schon war.

2) Da die Strafe in jedem Falle irgend einen Zweck hat, so muss man ihre Wirkung beobachten, nicht aber sich der oft völlig grundlosen Einbildung überlassen, die Wirkung sei schon bestimmt, weil man sich einen Zweck *vorgestellt*, und in der Meinung, ihn zu erreichen, gehandelt hatte.

Nun weiss der praktische Erzieher, wie leicht Aufsicht, Drohung, Zwang, Strafe solche Wirkungen hervorbringen können, die von den beabsichtigten weit verschieden sind. Mit der Aufsicht wächst die Schlauheit; der Drohung achtet der Leichtsinn wenig; durchgreifender Zwang schadet oft der natürlichen Kraft, und die Strafe, statt abzuschrecken, weckt Theilnahme für den Gestraften, Erbitterung gegen den Strafenden, — wo nicht in der Umgebung schon die Nothwendigkeit derselben anerkannt, und selbst die Art sie zu vollziehen gebilligt war. Fasst man diese Wirkungen zusammen: so ergiebt sich, dass nur innerhalb sehr enger Schranken, die von mancherlei Bedingungen abhängen, auf Zweckmässigkeit des Strafsystems

zu hoffen ist. Es hält schwer zu glauben, dass dem Criminalrichter, der Sentenzen fället und sie vollziehen lässt, ohne sich weiter um den Gestraften zu bekümmern, die analogen Erfahrungen im Grossen sich eben so leicht darbieten werden, als sie im Kleinen dem Erzieher sich aufdringen.

Bei Allen, die in Folge eines Richterspruches zu irgend einer Art von Arrest verurtheilt sind, liegt Etwas zur weitern Nachfrage und Beobachtung vor, was die Schonung der Privatgeheimnisse schon verwirkt hat. Geistliche nun, denen die Seelsorge in Gefängnissen obliegt, könnten sich hier grosse Verdienste erwerben, und für ihre eigne Berufsbildung noch bedeutend gewinnen, wenn sie, autorisirt von der Justizbehörde, genauer fragten und forschten, um von den feinern Zügen der Geschichte des Verbrechens eine richtige Zeichnung, vom Gemüthszustande des Verurtheilten eine tiefere Kenntniss zu erlangen. Es müsste feststehn, dass für *einerlei* Verbrechen die einmal gefällte Sentenz nicht mehr geschärft würde, wenn auch nähere Umstände später bekannt würden. Die Geistlichen wären es alsdann, welche Beobachtungen über Alles, was bei der Wirkung der Strafe zusammenkommt, einer höhern Behörde zu berichten hätten. Durch sie würde man erfahren, theils was den Gefängnissen noth thut, theils was dagegen, wo eine glimpfliche Behandlung eingeführt ist, Kosten verursacht, die nur den Verbrecher an ein sorgenfreieres Leben gewöhnen, — bequemer, als er es nach der Entlassung fortsetzen kann.

Ohnehin liegt es im Kreise des geistlichen Amts, den sittlichen Zustand der Kirchengemeine, und was auf ihn einfliesst, zu beobachten. Wer in Folge eines Richterspruchs gestraft worden, ist gewiss nach der Entlassung eine unwillkommene Erscheinung in der Gemeine; aber von seiner Lebensweise so weit als möglich Kenntniss zu nehmen, kann nicht bloss Polizeisache sein; es ist dem Geistlichen nicht gleichgültig, er muss bemerken und sammeln, was sich bemerken lässt. Dies gilt auch, und zwar vorzüglich, den andern Gliedern der Gemeine. Denn sie sind es zunächst, auf welche das abschreckende Beispiel hatte wirken sollen.

Die grosse Vorliebe für Geschworenengerichte, deren ursprünglich politische Tendenz wegfällt, sobald die Staatsgewalt nicht als Partei gefürchtet wird, möchte wohl kaum einen bessern Grund haben als den, dass — ganz abgesehen vom Verbrecher und von sicherer Ausmittelung des Thatbestandes — die Erbitterung gegen die strafende Hand aufhört, wo die Staatsgewalt den Schein vermeidet, als hätte sie Gelegenheit gewünscht sich in ihrer Stärke zu zeigen. Denn ob der Angeschuldigte durch die Form der Untersuchung gewinne, möchte sehr zweifelhaft sein.

In keinem Falle darf das Criminalverfahren als ein für sich allein abgeschlossenes Ganze betrachtet werden. Denn es soll wirken! Aber Kirche, Schule, Sitten, Meinungen wirken mit; und Psy-

chologie sammt der praktischen Menschenkenntniss müssen helfen, sowohl um es zu leiten, als um es zu beurtheilen.[4]

(§ 180.) Im Vorstehenden liegt nun nicht etwa die Behauptung, als müssten Pädagogik und Politik in der hier angegebenen Form vorgetragen werden. Zum praktischen Gebrauche müssen vielmehr dem Praktiker die Haupttheile seines Geschäfts auseinander gesetzt werden.* Hier aber, in der praktischen Philosophie, kommt es nur auf die Stellung der Begriffe an. . . .

(§ 181.) . . . . Je grösser der Staat, desto weiter die Distanz zwischen häuslichem und öffentlichem Interesse. Welches auch die

* Die allgemeine Pädagogik des Verfassers ist nach den drei Geschäftszweigen, Regierung, Unterricht und Zucht geordnet. Der Umriss pädagogischer Vorlesungen ergänzt diese Abhandlung noch durch genaueres Eingehn auf die Altersstufen der Zöglinge, die Verschiedenheit der Lehrgegenstände und der Lehranstalten, die Mannigfaltigkeit der vorkommenden Fehler, welche zu bessern sind.

[4] In Bezug auf das Verwaltungssystem deutet Herbart den Parallelismus von Pädagogik und Politik an in den Marginalien zur praktischen Philosophie, *W.* IX, S. 433: „Die traurige Erfahrung, die man bei Kindern machen kann und in der Vergangenheit und Gegenwart allenthalben bestätigt findet, dass Genuss und Wohlsein den Egoismus befördert und die Menschen immer weiter und mehr von einander trennt, zeigen deutlich, dass das Verwaltungssystem kein Princip des Fortgangs in sich selbst habe, sondern sich selbst überlassen, sich nothwendig aufheben muss. Denn allgemeines Wohlwollen, sich entgegenkommend unter den Gliedern, wird vorausgesetzt und Verzichtleistung und Respect gegen Recht und Billigkeit; und die Erfahrung lehrt, dass in der Wirklichkeit nichts davon zu finden ist. Soll diese Idee realisirt werden, so müssen Erzieher und Politiker fühlen lassen, dass man die *Gesinnung des Wohlwollens* darzustellen habe; die Staatsmänner, die wahren Patrioten im Staate müssen bei der Verbreitung des Wohlstandes sich als wirkend für Andere darstellen, nicht aber sich an hohen Stellen gefallen in der Rolle, die sie spielen. So würde sich allmählich ein besserer Geist verbreiten, auch unter denen, die sich wohl fühlen und ihr Glück als Aufforderung betrachten, wieder wohlzuthun; so würde der Wahn schwinden, die Lehre unserer Religion sei nur ein Traum, dass man sein Vermögen anzusehen habe als ein geliehenes Pfund. Aber so lange der Glanz blendet, wird Egoismus die Menschheit entehren. Das Verwaltungssystem wird weniger leichtfertigen Genuss erzeugen, wenn man es recht macht. Entbehren, Abhärten, Ertragen gehört auch zur xenophontischen Lehre. Lasse man nur nicht unbedingte Gewerbefreiheit eintreten, worin der Eigennutz des Einen den des Andern zügeln soll. Diese Lehre der Staatswirthe muss beschränkt werden. Ordne man die Menschen und halte sie zur Arbeit an. Beschränke man die grossen Erbschaften, so wird der Geist des Gewinnes weniger dem Luxus in die Arme rennen. Hohe Steuern für Reiche sind insofern Wohlthat, damit die Menschen nicht verzogenen Kindern gleichen. Die heutige Zeit erträgt keine Sittengerichte, aber für den Fall eines offenbar zügellosen Aufwandes sollte sie sie ertragen lernen. — Man muss nicht die Staatswirthe, sondern die Sittenlehrer fragen, ob Aufwandsgesetze nöthig seien. Die Circulation des Geldes ist kein unbedingtes Gut. Das Hazardspiel der Börsenspeculation ist ein Krebsschaden der Zeit. Man soll die Arbeit nicht bloss von Seiten des *Ertrags* ansehen, sondern von Seiten der *Beschäftigung unter Aufsicht.*

Staatsform sei, der Privatmann verschwindet (mit wenigen Ausnahmen) vor der Masse und der Macht. Das häusliche Interesse überwiegt bei der grossen Mehrzahl der Einzelnen. Darin liegt Schutz gegen so falsche Erziehungspläne, als Fichte einst — freilich in Zeiten der Noth — gelten machen wollte.* Erziehung ist und bleibt zunächst Angelegenheit der Familien, und bedarf des häuslichen, aber nicht eines öffentlichen Jugendlebens, in welchem sich alle Rohheiten von vorn an erneuern würden.**

Allein das häusliche Interesse kann auch zu gross werden, so gross, dass von ihm das öffentliche Interesse verschlungen wird. Dann verwandelt sich der Staat in ein Abstractum, und von der Macht, die aus der Gesammtheit hervorgehn sollte, bleibt nur ein Rest, der nicht allen Proben gewachsen ist.

Es braucht kaum noch gesagt zu werden, dass zwischen dem häuslichen und dem ganz öffentlichen Interesse dasjenige in der Mitte liegt, was sich den Gesellschaften im Staate, — zuerst der Kirche, dann hauptsächlich den Communen widmet; daher die grosse Wichtigkeit der letztern nicht bloss dem Staatsmann einen Anknüpfungspunkt darbietet (§ 173), sondern überhaupt und mit vollem Rechte die vorzügliche Beachtung unseres Zeitalters auf sich gezogen hat. Vielleicht aber gehörte auch die ganze Bildung der heutigen Zeit dazu, einen *solchen* Communalgeist hervorzurufen, der nicht an Privilegien hänge, sondern einverstanden mit den allgemeinen Angelegenheiten, und hinreichend gleichartig in den verschiedenen neben einander bestehenden Communen fortschreite, um nicht Spannungen zuzulassen. — — — —

(§ 198.) „Die moralische Bildung des Menschen muss nicht von der Besserung der Sitten, sondern von der Umwandlung der Denkungsart, und von der Gründung eines Charakters anfangen.“***

Aus dem Obigen (§ 170) erhellet leicht, was hieran wahr ist. Die Denkungsart ist das ästhetische Urtheil. Dieses braucht zwar nicht umgewandelt zu werden, denn das kann und soll nicht geschehn; aber dass es *wach* werde, daran ist allerdings im höchsten Grade gelegen. Gleichwohl ist selbst dann, wenn es wacht, noch keinesweges für die Sittlichkeit entschieden. Es ist ganz falsch, dass *nicht* von der Besserung der Sitten müsse angefangen werden; diese muss vielmehr *zugleich* negativ durch Abwehr schlechter Sitten *und* positiv durch alles das, was für Schonung und Entwicklung der

* Fichte's *Reden an die deutsche Nation* S. 331 u. s. f. [*Werke* VII, S. 422 f.]

** Nur den Worten nach widerspricht dies einer Stelle in der allgemeinen Pädagogik (S. 351, *Päd. Schr.* I. S. 476). Denn was hier an dem fichte'schen Plane getadelt worden, das ist eine *solche* Oeffentlichkeit, welcher Losreissung von Familien zum Grunde liegt, während unser grösster Vorzug vor den Alten in dem bessern Familiengeiste besteht.

*** Kant, *Rel. innerhalb d. Gr. d. bl. Vern.* S. 55. [*W.* VII, S. 210.]

Naturkraft und des Wohlwollens geschehen kann, gleichen Schrittes mit dem ästhetischen Urtheil vorwärts gehen; und was den Charakter anlangt, so darf nicht vergessen werden, dass zum objectiven Theile desselben noch der subjective* hinzukommen muss, wohin die gesammte Bildung der Maximen gehört. Von allen hier erwähnten Erfordernissen ist keines so beschaffen, dass es durch die andern könnte ersetzt werden, sondern es muss ihnen allen gleich sorgfältig Genüge geschehen.[5] — —

(§ 212.) Was oben (§ 170—179 und § 186—189) über Politik und Pädagogik gesagt worden, das würde alle Bedeutung verlieren, wenn die Zukunft unsern Blicken dergestalt verschlossen wäre, dass sich der Mensch um desto klüger nennen dürfte, je mehr seine Gedanken und Sorgen auf die nächste Gegenwart beschränkt würden. Vielmehr muss gerade gegen so kleinliche Sorgen die grosse Menge der Menschen noch mehr gewarnt werden, als man die ausgezeichnetern Köpfe gegen die Ueberspannung der Weltpläne zu warnen hat. Eine feste Grenze zwischen dem Zuviel und Zuwenig giebt es nicht; die Anpreisung einer richtigen Mitte wäre ein leeres Wort; wie weit aber aus gegebenen Thatsachen, im Interesse der praktischen Ideen, mit Wahrscheinlichkeit auf ein Künftiges kann geschlossen werden, so weit und nicht weiter muss der Gedanke und die Sorge wegen der Zukunft sich ausdehnen; alsdann wird danach die Energie des Handelns, unter Voraussetzung der rechtlichen und sittlichen Gesinnung, sich von selbst bestimmen.

(§ 213.) Gesetzt, ein Sittenlehrer besitze wirklich einen richtigen Vorblick für eine weit ausgedehnte Zukunft, und (wie sich unter solcher Voraussetzung von selbst versteht) auch hinreichende Kenntniss der Vergangenheit und der Gegenwart in Folge gründlicher historischer Studien: so wird es allerdings verdienstlich sein, den Zeitgenossen einen Spiegel vorzuhalten, in welchem sie erkennen mögen, was sie sind, was sie haben, was ihnen mangelt. „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“ wird nach Fichte's Vorgange noch manche Zukunft darbringen.

Eine Vorbereitung dazu wird sein, dass man erst das Allgemeine überdenke, was von jedem gebildeten Zeitalter zu sagen ist. Auf solchen Hintergrund wird das Gemälde der jedesmaligen Gegenwart müssen aufgetragen werden. Um aber das Allgemeine zu finden, so fern es das Sittliche betrifft, wird die nämliche Reihenfolge

* *Allg. Pädagogik*, drittes Buch, im ersten Capitel. [*Päd. Schr.* I, S. 462 f.]

[5] Aus demselben Grunde erklärt sich Herbart in der *Anal. Bel.* § 7, *W.* VIII, S. 229 auch gegen Aristoteles, der seinerseits die Bildung des subjectiven Theils des Charakters unterschätze. „Unachtsamkeit . . . macht beständig die sittlichen Ermahnungen nöthig. Ueberhaupt kommt es beim Besser- und Schlechter-Werden bei weitem nicht bloss auf Gewöhnung an.“

der Betrachtuug anzuwenden sein, deren oben schon in Bezug auf Politik und Pädagogik gedacht wurde.

Jedes gebildete Zeitalter leidet zugleich an Fehlern der Rohheit und der Verkünstelung; denn niemals sind Alle gebildet, und schwerlich bleibt Bildung frei von Uebertreibung. Mit der Rohheit hängen falsche Richtungen des Willens um desto gewisser zusammen, da mit der Gütermasse der Wohlhabenden allemal die Lüsternheit der Entbehrenden wächst, und von grossen Städten ein zahlreicher Pöbel schwer zu trennen ist. Was aber die Verkünstelung anlangt, so gehört zu ihr der falsche Geschmack, der Unechtes dem Echten, Glänzendes dem Würdigen, Seltenes dem Gewöhnlichen vorzieht, um Abwechselung zu haben; und dies passt auf die sittlichen Gegenstände gerade darum, weil ihnen die ästhetische Beurtheilung zum Grunde liegt. In Folge der Rohheit und des falschen Geschmacks kommen nun unrichtige Maximen; von denen hier als Beispiel schon die einzige genügen kann: man müsse zuweilen Krieg haben, um der Verweichlichung zu entgehn, und um sich gegen andre Völker in Respect zu setzen. Denn eine solche Maxime will auf unrechtem Wege erzielen, was durch ganz andre Maassregeln sollte gewonnen sein. Das Uebel wächst durch falsche Systeme, in denen sich die Maximen gleichsam verdichten. Dahin gehört unstreitig alle falsche Philosophie, sobald sie mehr wirkt als blosse Aufregung des Nachdenkens; denn im letztern Falle wirkt sie wohlthätig, wo sie Reactionen hervorruft. Ob die vereinigten Maximen auch zur Anwendung kommen? ist am Ende noch um desto mehr fraglich, weil consequentes Verfahren nach genau bestimmten Systemen immer schwer ist, daher weit mehr nach vereinzelten Maximen, als systematisch pflegt gehandelt zu werden. Man braucht nur an die gewöhnliche weite Trennung der Politik von der Pädagogik — oder gar an die falsche Unterordnung der zweiten unter die erste zu denken, während beide, gleichmässig auf der Moral (mit Inbegriff der Rechtslehre) beruhend, auch gleichmässig neben einander zur praktischen Anwendung gelangen sollten.

XXIV.

UMRISS PÄDAGOGISCHER VORLESUNGEN.

Erste Ausgabe 1835. Zweite Ausgabe 1841.

Vorbemerkungen.

In die Zeit der zweiten Wirksamkeit Herbart's in Göttingen, wohin er im Herbste 1833 zurückkehrte, fällt ein neuer Aufschwung seiner akademischen Lehrthätigkeit, welche er theils durch Erneuerung der alten, theils durch Ausarbeitung von neuen Lehrbüchern zu unterstützen bestrebt war. Es erschien 1834 die zweite Bearbeitung des *Lehrbuchs zur Psychologie;* in demselben Jahre und 1837 die dritte und vierte des *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie;* 1836 die zum Zwecke der Vorlesungen bestimmte *Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral;* das Jahr vorher der *Umriss pädagogischer Vorlesungen,* von welchem 1841 eine zweite vermehrte Ausgabe veranstaltet wurde. Die erste Ausgabe war zunächst nur zur Erweiterung der *Allgemeinen Pädagogik* bestimmt und gab, nach einer kurzen Einleitung über die Stellung der Pädagogik als Wissenschaft, in fünf Abschnitten eine Darlegung der Begründung der Pädagogik durch praktische Philosophie und Psychologie, eine Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Lebensaltern, Specielles zur Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände, Specielles zur Lehre von der Zucht und Bemerkungen über das Veranstalten der Erziehung, Materien, welche Herbart, wie die Vergleichung mit den Vorlesungen von 1807/8, *Päd. Schr.* I, S. 544 bis 558, zeigt, auch früher in seinen Vorträgen zu behandeln pflegte. Unverkennbar ist dabei auf die Skizzen Rücksicht genommen, welche er zum Zwecke der Erläuterung der *Allg. Päd.* entworfen hatte, vgl. *Päd. Schr.* I, S. 323 f.; wie dort (S. 324) gefordert wird, tritt der Begriff der Tugend an die Spitze; auf die Factoren der Tugend (a. a. O. S. 326 und unten Anm. 32) werden die Hauptpunkte der sittlichen Bildung begründet und damit zugleich die psychologischen Bedingungen des sittlichen Charakters (a. a. O. S. 324) ins Licht gestellt.

Eine Selbstanzeige des kleinen Buches liess Herbart in die *Göttingischen gelehrten Anzeigen* 1835, 69. Stück einrücken; sie lautet:

„In wiefern durch diese Schrift die Pädagogik mit der Psychologie verknüpft wird, kann darüber in der Kürze nicht mehr gesagt werden, als dass die Psychologie des Verfassers während langjähriger pädagogischer Praxis, und grossentheils in Folge der hierdurch erworbenen Erfahrung, entstanden, ausgearbeitet und niedergeschrieben ist. Aber die Pädagogik beruhet nicht bloss auf der Psychologie, sondern auch auf der praktischen Philosophie; diese letztere nun auf ästhetischen Urtheilen über den Willen zu gründen, wird von Vielen für eine arge Ketzerei gehalten, weil sie sich an den Worten stossen; welche Worte

gleichwohl unentbehrlich sind, um die Sache ins Licht zu setzen. Doch mag gegenwärtiger Bericht an die Worte eines Andern geknüpft werden, der wahrscheinlich eben so wenig an Pädagogik, als an die dem Verfasser eigenthümlichen Untersuchungen gedacht hat. In dem *Naturrecht* von *Droste-Hülshof* liest man § 11: „das allgemeine materiale Sittengesetz sei nach Zeugniss des Bewusstseins vermittelt durch das, der praktischen Vernunft *nothwendige Gefallen an der Menschenwürde*, und das *daraus* hervorgehende Begehren derselben.“ Wenn nun als zugestanden vorauszusetzen ist, dass Sittlichkeit den Zweck der Erziehung bestimme: so folgte sogleich, dass die Zöglinge theils aus ihrer eignen praktischen Vernunft jenes nothwendige Gefallen an der Menschenwürde erzeugen sollen, und anderntheils hieraus ihr Streben nach derselben hervorgehen, nicht aber von einer transscendentalen Freiheit oder vom Schicksal erwartet werden müsse. Dem gemäss sind in der angezeigten Schrift zuerst die Systeme, welchen Fatalismus oder transscendentale Freiheit wesentlich angehört, von der Pädagogik zurückgewiesen worden; in ihnen hat der Begriff der Bildsamkeit, worauf alle Erziehung beruhet, keinen Platz; denn man kann das Fatum nicht beugen und die Freiheit nicht befestigen. Hiervon handelt die Einleitung; es folgt alsdann die Begründung der Pädagogik; und am Ende derselben werden die Hauptpunkte, worauf es bei der sittlichen Bildung ankomme, angegeben, nämlich 1) Richtungen des kindlichen Willens, 2) ästhetische Urtheile und deren Mängel, 3) Bildung der Maximen, 4) Vereinigung der Maximen, 5) Gebrauch der vereinigten Maximen. Hiemit ist der kantischen Schule zwar nicht der kategorische Imperativ eingeräumt, mit welchem nach der Hauptstelle bei Kant, den §§ 5 und 6 der *Kritik der praktischen Vernunft* [*Werke* V, S. 30] die transscendentale Freiheit steht und fällt; weil, wie dort mit sehr löblicher Präcision entwickelt wird, für den *freien* Willen die *blosse* gesetzgebende Form der Maximen *allein* der zureichende Bestimmungsgrund sein soll, — welcher Uebertreibung schon längst von allen Seiten der gerechte Vorwurf eines leeren Formalismus ist gemacht worden. Aber etwas Anderes, und für den Erzieher sehr Wichtiges, behauptet mit Kant gemeinschaftlich der Verfasser, nämlich dass die Moralität nicht bloss in jenem „Gefallen an der Menschenwürde“, also nicht bloss in ästhetischen Urtheilen (welches Wort hiemit klar sein wird) zu suchen sei, sondern dass es dabei auch, und gar sehr, auf die Maximen, und zwar bestimmt auf deren Bildung, Vereinigung und Gebrauch ankomme; dem praktischen Erzieher sagt aber die Erfahrung, dass die Maximen der Zöglinge, d. h. ihre allgemeinen Ansichten von dem, was im täglichen Leben, im Umgange mit Menschen zu thun und zu lassen sei, öfter vom Nutzen und Schaden, als vom Gefallen an der Menschenwürde auszugehen pflegen. Sie sagt ihm ferner, dass ungeachtet aller guten Lehren die Zöglinge auf das, was Andere sagen, zu horchen, und hiemit das eigene, vielleicht richtigere Urtheil zu verfälschen pflegen. Soll hier der Erzieher zu Hülfe kommen, so muss er selbst sich nicht mit dem unbestimmten Begriffe

von der Menschenwürde begnügen, sondern er muss seinen Beifall und sein Missfallen nach den verschiedenen praktischen Ideen auseinandersetzen, und die Folgen dieser Verschiedenheit in pädagogischer Hinsicht zu schätzen wissen. Mit Rücksicht hierauf ist im zweiten Abschnitte die Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern der Zöglinge abgetheilt worden; eine sonst unbequeme Form der Darstellung, weil dem Erzieher bei Allem, was er früher thut, das Spätere vorschweben muss, was er vorbereiten soll, und beim Späteren das Frühere, was zur ferneren Benutzung war zurecht gelegt worden. Allein der Verf. hatte nur nöthig, sich auf seine ältere Schrift über allgemeine Pädagogik zu beziehen, worin jenes Unbequeme ist vermieden worden, indem dort die Darstellung nach den Hauptbegriffen von demjenigen fortschreitet, was gleichzeitig und beständig in der Erziehung will beachtet sein. Vollständige Deutlichkeit kann man in der Pädagogik nur dadurch erreichen, dass man beide Formen der Darstellung verbindet. Wird dies versäumt: so kann dadurch ein Mangel an Einsicht veranlasst werden, welcher zu dem Vorurtheil führt, als wäre die frühere Erziehung wichtiger als die spätere, oder umgekehrt die spätere wichtiger als die frühere; alsdann ist kein Wunder, wenn einige Erzieher nur für Kinder, andere nur für ältere Knaben oder Jünglinge taugen. Die Darstellung nach Verschiedenheit der Alter hat den Vortheil, dass sie leichter ins Specielle eingeht; dies bezieht sich nicht bloss auf die, im dritten Abschnitte enthaltenen, Grundzüge der Didaktik, sondern auch auf die Lehre von der Zucht, in sofern dadurch die Fehler der Zöglinge sollen vermieden oder gebessert werden; wovon im vierten Abschnitte gehandelt wird. Hier treten die zuvor erwähnten Hauptpunkte wieder hervor. Es muss nämlich dem praktischen Erzieher, welchem das Unsittliche in unzähligen Gestalten begegnen kann, Hülfe geleistet werden, damit er das Chaos seiner Erfahrungen so weit als möglich in Ordnung bringe, also besonders, damit er die verschiedenen Gründe, in welchen das Fehlerhafte seinen Sitz und Ursprung haben kann, nicht verwechsele. Geschieht dies, so kann er nicht beurtheilen, wie und in wie weit die vorhandenen Uebel noch heilbar sind; am wenigsten dann, wann mehrere Grundübel, wie es oft genug vorkommt, sich in einander verwickelt haben. So sind (um nur das Leichteste anzuführen) bald die Maximen, welche der ältere Knabe sich zu bilden anfängt, bloss durch nachtheilige Gesellschaft verdorben, und vielleicht nur vom Hörensagen aufgenommen; bald sind sie die Zeichen einer rohen sinnlichen Neigung; bald die Folgen von Einseitigkeit in jenem ursprünglichen Urtheil über Löbliches und Schändliches, welches hier eben deshalb ästhetisches Urtheil ist genannt worden, weil es noch lange kein vollständiges moralisches Urtheil über den Werth einer Person, (wobei deren Maximen und die Befolgung derselben in Betracht kommen würden,) sondern nur die erste Grundlage dazu enthält, und für mögliche Maximen den Inhalt darbietet. Solcher Einseitigkeiten des Urtheils kann es viele und verschiedene geben; der Erzieher aber

würde sich sehr vergreifen, wenn er, um *sie* zu berichtigen, gegen die Sinnlichkeit des Zöglings ankämpfen, oder in Ansehung der Maximen die kantische reine Gesetzlichkeit predigen wollte. Ganz anders ist der Fall, wenn die Zöglinge das Rechte sehen, aber sich selbst keine Pflichten auflegen, vielmehr nur Andere kritisiren wollen. Hier kommt es darauf an, die allgemeine Gesetzlichkeit geltend zu machen, der Jedermann sich fügen solle — und müsse, wenn er nicht wolle. Wieder andere Fälle kommen vor, wenn zwar die ursprünglichen Richtungen des Willens gutartig, auch die ästhetischen Urtheile richtig gebildet, überdies einzelne wahre Maximen angenommen und eingeprägt, aber durch irgend einen schwärmerischen Zug oder durch schwärmerische Lehren die Verbindung und Anwendung der Maximen verdorben ist; woraus die traurigsten, heutiges Tages nur zu sehr bekannten Folgen entstehen können. Dies muss genügen, die angezeigte Schrift einigermassen zu charakterisiren; die Leser werden sich erinnern, dass dabei theils auf den mündlichen Vortrag, theils auf Vergleichung mit ältern Schriften des Verfassers ist gerechnet worden.“ —

In der zweiten Ausgabe von 1841 fügte Herbart, um die Bezugnahme auf die ältere Schrift zu vermeiden und das Lehrbuch selbständig zu machen, den umfassenden Abschnitt: Umriss der allgemeinen Pädagogik, hinzu, in dem die Grundgedanken jenes Werkes reproducirt werden, jedoch mit grösserer Berücksichtigung einerseits des Psychologischen und andrerseits der Anforderungen der Lehrpraxis, welche beiden Gesichtspunkte auch für die Erweiterungen einzelner Partien der ersten Bearbeitung maassgebend waren.

Die Aufnahme der zweiten Bearbeitung war eine günstigere als die irgend einer andern pädagogischen Schrift Herbart's, wozu die gehaltvolle Recension Mager's in der *Pädagogischen Revue* 1842, I. Section, S. 297 f., welcher das Buch „ein wahres Lehrerbrevier“ nannte, bedeutend mitwirkte. Kam dieselbe Herbart nicht mehr vor Augen — er starb am 14. August 1841 — so war es ihm doch vergönnt, noch hie und da eine Frucht seiner pädagogischen Bestrebungen reifen zu sehen: Director Ranke erprobte am Gymnasium zu Göttingen Herbart's Anschauungsübungen und dessen Plan, den klassischen Unterricht mit der Odyssee zu beginnen; die Brzoska'sche *Centralbibliothek* und die Mager'sche *Pädagogische Revue* lenkte eine allgemeinere Aufmerksamkeit auf die Theorie Herbart's; unter seinen Hörern konnte er manche bemerken, bei denen seine Erziehungslehre Wurzeln schlug; Miquél, Wittstein, Tepe, Rothert u. a. haben nachmals in ihren Schriften Zeugniss davon abgelegt. —

Dem folgenden Abdruck des *Umrisses* ist die zweite Ausgabe, als die häufiger benutzte und citirte, zu Grunde gelegt; die Paragraphenzahlen der ersten sind an der rechten Seite angegeben; diejenigen Paragraphen, bei welchen sie fehlen, sind Zusätze der zweiten Ausgabe; einzelne Abweichungen von der ersten Bearbeitung sind unter dem Texte angemerkt.

Umriss pädagogischer Vorlesungen.

Inhalt.

VORWORT ZUR ERSTEN AUSGABE.

1835.

Eine der frühesten Schriften des Verfassers unter dem Titel: „Allgemeine Pädagogik“, hat bisher als Leitfaden zu Vorlesungen gedient. Der Lauf von beinahe drei Jahrzehnten brachte Manches mit sich, was Stoff zu Nachträgen geben könnte. Ob sich noch Musse genug finden wird, um solche Nachträge, welche besonders mit Psychologie zu verknüpfen wären, nach Wunsch auszuarbeiten, dies muss für jetzt dahin gestellt bleiben. Einstweilen war nur für das Bedürfniss der Vorlesungen zu sorgen, um das Dictiren zu vermeiden. Im § 44 wird man angegeben finden, wie diese Blätter mit jener frühern Schrift in Verbindung zu setzen sind. Im allgemeinen ist zu bemerken, dass die Pädagogik in mehrern Formen kann dargestellt werden, und dass nicht bloss die Vollständigkeit, sondern auch die Sicherheit der praktischen Anwendung dabei gewinnt, wenn man sich der verschiedenen Formen neben einander bedient.

VORWORT ZUR ZWEITEN AUSGABE.

1841.

Die erste Ausgabe war nur ein Umriss im eigentlichen Sinne, zu dessen Ausfüllung auf ein älteres Buch, die allgemeine Pädagogik, gerechnet wurde. Daraus entstand manches Unbequeme. Die vorliegende zweite Ausgabe hat nun die Hauptbegriffe der allgemeinen Pädagogik in sich aufgenommen und ist als Leitfaden bei den Vorlesungen hinreichend vollständig, wiewohl noch immer kurz gefasst und einer philosophischen Vorbereitung bedürftig. Eigentlich wird praktische Philosophie und Psychologie vorausgesetzt; der Verfasser bezieht sich indessen hier zunächst nur auf das Leichteste, die kurze Encyklopädie der Philosophie, welche wenigstens nicht im Stile der Compendien geschrieben ist. Meistens wird in den Händen der Zuhörer sich das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie befinden; dieses kann der Repetition wegen mit der Encyklopädie verglichen werden, von welcher es der Form nach weit abweicht, während es der Sache nach theils damit zusammentrifft, theils zur Ergänzung dient.

EINLEITUNG.[1]

§ 1. Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.

Anmerkung. Der Begriff der Bildsamkeit hat einen viel weitern Umfang. Er erstreckt sich sogar auf die Elemente der Materie.

---

[1] Mit den nächstfolgenden Paragraphen ist ein Fragment *W.* XI, S. 421 zu vergleichen, welches vielleicht zur Einleitung in eine pädagogische Schrift bestimmt war: „So gewiss die Philosophie von der Bestimmung und von der Natur des Menschen zu reden hat: eben so gewiss steht es fest, dass die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft sein soll und sein muss. Sie soll es sein, weil der Mensch zur *Tugend*, im ganzen und reichen Sinne des Worts, soll erzogen werden; sie muss es sein, weil, ohne die Natur des Menschen zu kennen, man über die Möglichkeit seiner Bildung und Verbildung völlig im Dunkeln bleibt. Letzteres macht sich besonders in unserem so schwankenden Zeitalter sichtbar, wo die Erfahrungen der frühern Zeit von Umständen abhingen, die sich mehr und mehr verändern; so dass eine frühere Erfahrungsweisheit, sofern sie aus Beobachtungen der Menschen, wie sie waren, abgezogen wurde, bald sehr ungenügend werden kann. Wer daran nicht glaubt, schlage das campe'sche Revisionswerk auf, und frage sich, ob das Werk wohl heute noch so würde geschrieben werden?

„Aber zum Unglück geht die Gedankenlosigkeit mancher philosophischen Systeme so weit, dass sie an eine genaue Verbindung der praktischen Philosophie, welche das Sollen bestimmt, und der Psychologie, welche die geistige Natur des Menschen untersucht, nicht einmal denken; obgleich hievon nicht bloss die Pädagogik im weitesten Sinne, (worin sie das Ganze der Menschenbildung umfasst,) sondern auch die Politik abhängt. Kant hat zwischen die praktische Philosophie und die Psychologie den Riegel der transscendentalen Freiheit geschoben; und so schwach sind Manche, die für Denker gelten wollen, dass sie noch heute meinen, dieser papierne Riegel sei von hartem Metall, trotz Allem, was schon von der Veranlassung des kantischen Irrthums (durch die Mängel in den ersten Grundbegriffen der praktischen Philosophie), von der Vorsicht, oder vielmehr Aengstlichkeit, womit Kant den hier begangenen Fehler zu bedecken sucht, von der gänzlichen Unmöglichkeit, damit die praktischen Interessen zu vereinigen, ist gesagt worden, ja trotz Allem, was Kant selbst über die mannigfaltigen Unbegreiflichkeiten offen bekennt, in die er sich verwickelt hatte. Auch der Umstand hat nicht gewarnt, dass Fichte aus jener Freiheitslehre den Satz machte: „das Princip der Sittlichkeit ist der nothwendige Gedanke der „Intelligenz, dass sie ihre Freiheit nach dem Begriff der Selbständigkeit,

Erfahrungsmässig lässt er sich verfolgen bis zu denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber eingehn. Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edlern Thiere. Aber Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen.[2]

„schlechthin ohne Ausnahme, bestimmen solle“ [Fichte *Werke* IV, S. 59]; ein Princip, worin von den wahren praktischen Ideen auch nicht eine einzige zu spüren ist, welchem Princip vielmehr schon die bekanntesten Religionswahrheiten widersprechen, indem sie gar nicht erlauben, dass der Mensch auf seine Selbständigkeit einen besondern Werth lege, sondern zu allererst fordern, er solle mitten in der Erhebung zu den Ideen, dennoch das Gefühl seiner *Abhängigkeit* in sich stets wach erhalten.

„Unter solchen Zeitumständen nun ist freilich zu bezweifeln, ob eine philosophische Behandlung der Pädagogik die gebührende Benutzung erlangen werde. Denn möglich ist, dass eine Periode des entschiedenen, alle Philosophie aufgebenden Skepticismus bevorsteht. Wenigstens kann aus der absoluten Rohheit, womit neuerlich in einigen Schulen alle Theile der Philosophie durch einander geworfen sind, nichts anderes folgen. Diese Rohheit zeigt sich schon in der rohesten Polemik, und noch mehr in der verderblichen Geringschätzung der Logik, nämlich der wahren, durch zwei Jahrtausende bewährten, aristotelischen Logik, die man, um ihren Werth zu erkennen, in der That nicht bloss gelernt, sondern gebraucht und *geübt* haben muss, ohne von ihr dasjenige zu fordern, was von der besondern Natur jeder Wissenschaft abhängt.

„Allein der Zweifel, ob eine sittlich nothwendige Arbeit etwas fruchten werde, darf die Arbeit selbst nie stören. Die Pädagogik *soll* philosophisch behandelt werden: das genügt. Auch ist gewiss, dass aus der Pädagogik, wenn sie richtig, d. h. so, wie die eigenthümliche Beschaffenheit des Erziehungsgeschäfts es erfordert — behandelt wird, selbst eine verdorbene Philosophie allmählich zur Wiederherstellung kann gebracht werden. Das Erziehungsgeschäft *zwingt* den denkenden Kopf, sich um praktische Philosophie und Psychologie zu bekümmern, und mit verworrenen Begriffen ist da nicht durchzukommen.“

[2] Ueber die Bildsamkeit der Elemente der Materie *W.* I, S. 327 u. 356 und IV, S. 370 f.; über die Bildsamkeit als Voraussetzung und Antrieb zur Erziehung vgl. oben S. 231 u. 235 und die Notiz *W.* XI, S. 432.

„*Menschheit.* — Man hat den Menschen ein Mittelding genannt zwischen Engel und Vieh. Mit dem Ausdruck *Menschlichkeit* benennen wir unsre Tugend und entschuldigen unsre Fehler. Von den Gesetzen der menschlichen Natur glaubten die Stoiker, und glaubten die Epikuräer die treuen Ausleger zu sein. — Fragt sich nun einer von uns, welches das wahrste sei für ihn, und welches seine eigene Menschlichkeit am richtigsten abbilde: so findet er sich ohne Zweifel schwebend nach beiden Seiten hin, jedoch weit entfernt von den Extremen. Wenigstens in den jüngern Jahren pflegt weder die menschliche Tugend, noch die menschliche Untugend stark hervorgetreten zu sein; Jünglinge sind selten gute Stoiker, aber nicht nur dies, — sie sind auch selten wahre Epikuräer. Denn dass Jemand sich allenfalls unter Geniessungen herumtreibe und ein regelloses Leben führe, dies kann keinen bestimmten Charakter ausmachen; aber es kann wohl die Ursache ausmachen, dass Jemand niemals Charakter erlange.

„So schwebend nun, wie sich die Menschheit darstellt, scheint sie durch den Anblick selbst den aufmerksamen Zuschauer auffordern zu wollen zu Betrachtungen, was wohl aus ihr zu machen wäre? wie wenn ein Künstler ein Gestein antrifft ohne bestimmtes Gefüge, von gleichförmigem, feinem Korn, oder einen Thon, der ganz weich und für alle Gestalten empfänglich

§ 2. Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.†

Anmerkung. Hierin ist auch die Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung enthalten, indem theils die praktische Philosophie schon Anwendung auf die Erfahrung in sich aufnimmt, theils die Psychologie nicht bloss von der Metaphysik, sondern von der durch Metaphysik richtig verstandenen Erfahrung ausgeht. Die bloss empirische Menschenkenntniss aber genügt der Pädagogik um desto weniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist. Denn hiedurch verlieren allmählich die Abstractionen aus früherer Beobachtung den Kreis, worin sie gültig waren.[3]

§ 3. Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transscendentale Freiheit angenommen wird, schliessen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inconsequenz in sich aufnehmen.

§ 4. Die Pädagogik darf jedoch auch keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen; und die Psychologie wird diesen Irrthum verhüten.†† Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit. Die Festigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort, und wird dem Erzieher unerreichbar.[4]

---

† 1. Ausg.: „Jene zeigt das Ziel, diese den Weg und die Gefahren."
†† „und — verhüten", Zusatz der 2. Ausg.

---

ist, — wie er alsdann sich eingeladen fühlt, aus dem Thon etwas zu bilden, oder dem Marmor Gestalt zu geben." —

[3] Ueber das Verhältniss der Pädagogik zur praktischen Philosophie, Psychologie und Erfahrung s. *Päd. Schr.* I, III f. u. XXIX. Zu vergleichen ist *Psych. als Wiss.*, *W.* VI, S. 457: „Ich bin sehr weit entfernt, irgendwelche Theile der Erziehungspraxis im Détail nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen. Das Détail hängt immer, unmittelbar und zunächst, grossentheils von Beobachtung, Versuch und Uebung ab. Der Erzieher muss Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muss doch im Voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er muss einen Plan *mitbringen* und er muss *verstehen*, zu beobachten. Nun hängt zwar der pädagogische Plan ursprünglich ab von der Feststellung des Zwecks der Erziehung, und diese von der praktischen Philosophie. Allein sobald man dem Werke auch nur in Gedanken näher treten will, ist es unvermeidlich, zur Psychologie sich zu wenden." —

Wie Herbart bestimmen die Hülfswissenschaften der Pädagogik Waitz in der *Allg. Päd.* § 1 und Stoy, *Encykl. der Päd.* § 15, 18, 20; Ziller, *Einl. in die allg. Päd.* S. 14 fügt als dritte Hülfswissenschaft die Religionslehre dazu. Ueber die Bedeutung der Erfahrung für die Pädagogik handeln Waitz a. a. O. § 2, Ziller a. a. O. S. 16 f.

[4] Vgl. *Lehrb. zur Psych.* § 136—140. *W.* V, S. 96 f. „Es kommt in

§ 5. Indem nun die Erziehung Anfangs an die Natur, später an den eignen Entschluss des Zöglings anzustossen scheint, und, wenn sie ihre Grenzen nicht beachtet, wirklich anstösst: entsteht hieraus eine scheinbare Bestätigung zugleich für den Fatalismus und für die Freiheitslehre. § 5.

Anmerkung. Daher darf man sich nicht wundern, dass die von Kant ausgegangene *transscendentale* Freiheitslehre zugleich Fatalismus ist, nämlich in Ansehung der zeitlichen Entwickelung aller Handlungen und Gesinnungen. Bei minder scharfen Denkern aber gestalten sich die beiden entgegengesetzten Irrthümer anders, und zwar so, dass zwischen beiden die Meinung fortwährend schwankt. Denn sie kommen auf den Fatalismus, wenn sie die Menschheit historisch im Grossen betrachten; alsdann scheint ihnen der Erzieher selbst sammt dem Zöglinge in einem grossen Strome — nicht etwa selbstthätig schwimmend, welches richtig wäre, sondern willenlos fortgerissen. Sie kommen dagegen auf die Freiheit, wenn sie den Einzelnen betrachten, der sich äussern Einwirkungen und oft genug den Absichten des Erziehers entgegenstemmt; hier können sie die *Natur des Willens* nicht fassen, sondern verlieren den Begriff der Natur über dem des Willens. Es ist beinahe unvermeidlich, dass jüngere Erzieher in diese, durch allerlei Zeitphilosophie begünstigte, Schwankung des Meinens gerathen; sie haben aber schon viel gewonnen, wenn sie im Schwanken sich selbst beobachten können, ohne in das eine oder andre Extrem zu versinken.[5]

Anschlag der *Ort*, wo der Mensch lebt, mit allen den zahlreichen und weitgreifenden Einflüssen des Klima, der Beschaffenheit von Grund und Boden, der Lage und Nachbarschaft . . . Dann hat die *Nation*, zu welcher das Individuum gehört, nicht bloss ein vorherrschendes Temperament, sondern sie hat auch ihre Geschichte, und diese Geschichte findet der Einzelne bis auf einen gewissen Punkt abgelaufen. Damit ist nun ein Grad der Cultur, ein nationales Gefühl und Gewissen verbunden, wovon der Einzelne in allen Punkten seiner Lebensbahn mächtig gelenkt, gehoben und niedergeschlagen wird. Bei jeder Nation, die sich aus der Rohheit emporgearbeitet hat, giebt es Verschiedenheit der *Stände*. . . . Auf die Jugend wirkt die *Familie*, der Jemand angehört, und die Erziehung, die ihm zu Theil wird, nebst den Eindrücken der *Beispiele* und der ganzen Umgebung. Selten bildet sich einer im Widerstreite mit seiner Lage, niemals davon unabhängig.“ —

Eine Erziehung der Erwachsenen verwirft Herbart. vgl. ob. S. 246, 478, 487 u. *W.* IX, S. 437: „Die Uebertreibung der Pädagogik zur Andragogik [s. oben S. 268] ist zu rügen; dadurch würde allgemeine Unmündigkeit entstehen.“

[5] Ueber die Unverträglichkeit der transscendentalen Freiheitslehre und des Fatalismus mit der Pädagogik äussert sich Herbart unter Anderm in einem Briefe an Griepenkerl, *Rel.* S. 218, der besonders durch die Bemerkungen über Spinoza Interesse gewinnt. „Dass Sie gegen Spinoza u. s. w. die Unmöglichkeit, eine Pädagogik anzuknüpfen, nachweisen wollen, ist ganz recht, und sogar sehr nöthig. . . . Vergleichen Sie gefälligst zuerst den § 116 der dritten Ausgabe meiner *Einleitung* [*W.* I, S. 350 f.]. Schon dort finden Sie Stellen aus Spinoza, die zum Theil zu Ihrem Zwecke dienen

§ 6. Das Vermögen der Erziehung darf nicht für grösser, aber auch nicht für kleiner gehalten werden, als es ist. Der Erzieher soll versuchen, wieviel er zu erreichen im Stande sei, aber stets darauf sich gefasst halten, durch Beobachtungen des Erfolgs auf die

---

können. Näher liegt Ihnen aber, was ich Ihnen handschriftlich aus der Ethik des Spinoza, dem Hauptwerk, hier vorlege. Sie sehen schon aus 7, dass Spinoza höchstens eine Erziehung *gegen die Affecte* veranstalten würde, ferner aus 15, dass er einen stärkeren Affect gegen den schwächeren (das stärkere Gift gegen das schwächere) aufbieten würde; dann aus 21, dass er die Staatsgewalt zu Hülfe ruft, weil die Vernunft nicht hinreiche; ferner aus dem Unsinn 28: *qui corpus ad plurima aptum habet, is mentem habet, cujus maxima pars est aeterna,* dass man die Körper umschaffen müsste, um die Geister zu erziehen (vergleichen Sie meine Gespräche über das Böse [*W.* IX, S. 52 f.]); weiter aus 24, dass er von dem Affect eine klare und deutliche Vorstellung fordert, um ihn dadurch zu zwingen; aus 26, dass alle Affectionen des Leibes auf Gott bezogen werden sollen; aus 25, dass er den Fatalismus oder die Erkenntniss, Alles sei nothwendig, gegen die Affecte zu Hülfe ruft — und aus 5, dass alle Erziehung baare Thorheit sein würde, indem jeder Mensch alles, was er thut, *ex praedeterminato naturae ordine id est ex singulari Dei vocatione* thut; da nun unsere Zöglinge nie aus dem göttlichen Berufe, d. h. aus der vorbestimmten Nothwendigkeit herausweichen werden und können (nach der fatalistischen Ansicht), so brauchen wir uns mit der Erziehung nicht die geringste Mühe zu geben. — Das wäre schon Unsinn genug, wenn auch nicht nach 11 die „Vorurtheile vom Guten und Bösen“ jede Moral zernichteten, und hiermit den *Zweck* der Erziehung aufhöben. Kurz: nach Spinoza *soll* man ebenso wenig erziehen wollen, als man nach ihm *können* würde.

„Was Kant anlangt, so werden Ihnen die angezeichneten Stellen zu Hülfe kommen, um die *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* leichter zu benutzen. Sie müssen aber dies kleine Büchlein selbst zur Hand haben. Was Fichte betrifft, so steht es mit ihm in Ansehung des Zwecks der Erziehung freilich nicht so schlecht, wie bei Spinoza; doch kann man sein Sittengesetz für Kinder nicht gebrauchen; denn sie sollen gehorchen und lernen; nach Fichte's *Sittenlehre* S. 66 [s. o. Anm. 1] liegt aber das Sittengesetz in dem nothwendigen Gedanken der Intelligenz, dass sie ihre Freiheit nach dem Begriffe der Selbständigkeit schlechthin ohne Ausnahme bestimmen sollte.“ Wie irreligiös dies ist, darüber können Sie meine *Encyklopädie* von S. 319 an [*W.* II, S. 297], besonders aber S. 360 [a. a. O. S. 403] vergleichen. Fichte's ganze Sittenlehre beruht auf dem Streben des Ich gegen das gesammte Nicht-Ich, d. h. gegen die Welt. — Dass nun überdies nach Fichte's Idealismus der Zögling dem Erzieher und der Erzieher dem Zögling *nur Erscheinung* sein würde, dass alle Erziehung selbst nur Erscheinung — keineswegs eine wahre Causalität wäre — dass überhaupt die *zeitlose* transscendentale Freiheit keine *zeitliche* Besserung gestattet (worüber in meiner *Einleitung* § 107 u. 109 [*W.* I, S. 211 f.]), ist bekannt genug. Wollen Sie aber Fichte'n selbst auf dem pädagogischen Felde treffen, so müssen Sie nothwendig seine Reden an die deutsche Nation zur Hand nehmen. Da finden Sie — ganz unabhängig vom System — eine Masse pädagogischen Unsinns, gegen welchen recht tapfer zu streiten, gar sehr die Mühe lohnen kann. — Von Hegel'n ist kurz zu bemerken, dass er seiner Methode nach Fichtianer ist, indem er aus der Fichte'schen Thesis, Antithesis und Synthesis die Methode zu machen gesucht hat und in seinem *Naturrecht* das Fichte'sche Ich überall zum Grunde liegt.“

Andere Fehler in der philosophischen Grundlegung der Erziehungslehre

Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden. Damit er nichts versäume, muss er das Ganze der praktischen Ideenlehre vor Augen haben. Damit er die Beobachtungen verstehe und richtig auslege, muss ihm die Psychologie stets gegenwärtig sein.

§ 7. In der wissenschaftlichen Betrachtung werden Begriffe getrennt, die in der Praxis stets verbunden bleiben müssen. Denn das Geschäft des Erziehers ist ein fortlaufendes, welches allen Rücksichten zugleich entsprechend immer das Künftige mit dem Vergangenen verbinden soll. — Darum ist diejenige Form des Vortrags für die Pädagogik nicht genügend, welche nach der Folge der Altersstufen erzählt, was in der Erziehung eins nach dem andern zu thun sei. Nur anhangsweise zur Uebersicht, wird diese Form dienen; die Abhandlung der allgemeinen Pädagogik, nach den Hauptbegriffen geordnet, muss vorausgehn. Das Nächste aber ist die

§ 7.

---

charakterisirt Herbart in zwei Aphorismen *W.* I, S. 570 und XI, S. 429, welche hier angeschlossen sein mögen.

„Moralisten und Pädagogen pflegen immer in der *menschlichen Natur* 1) den Zug des Organismus, welcher allgemein auf die geistige Ausbildung wirkt — 2) die psychologischen Gesetze, nach welchen die continuirlich angehäuften Vorstellungen fortwirken, und welche, mit den Eigenheiten des *einzelnen* Organismus zusammengenommen, allmählich eine Individualität festsetzen — 3) die Einrichtungen der Vorsehung, nach denen sich der Mensch überhaupt in der Mitte der Dinge und der Gesellschaft entwickeln kann — zu verwechseln und zu vermengen. Ihre Regel: *folgt der Natur!* ist theils Zutrauen auf die Vorsehung, theils Nachgiebigkeit gegen die Nothwendigkeit. Dahinter aber versteckt sich die Schwäche, welche nicht sehen will, wie vieles durch 1) und 3) unbestimmt bleibt. Nicht weniger verwechseln sie in der *Freiheit* die *überlegte* Wahl mit der Wahl des *Bessern*, und besinnen sich nicht, dass sie nothwendig mit jener auch diese in ihre Gewalt bringen müssen. Zuletzt gehört ihnen die ganze Freiheit mit zur Natur, und unnatürlich scheint ihnen nur das Böse, welches wohl durch Zauberei in die Welt gekommen.“ — —

„Die Erziehung ist für *Rousseau* ein nothwendiges Uebel. Gleich Anfangs zeigt sich seine Sehnsucht zum blossen Naturleben. — Hier *kann* keine Idee herrschen; hier *muss* Alles vermieden werden, was nicht durchaus erfordert wird, um dem Menschen die nöthige Fügsamkeit für den übrigen Haufen zu geben. Das schönste Fest für den Erzieher ist die *Hochzeit* des Jünglings und das Ehebette das Ziel und der Ruhm der Erziehung.

„Eben daher ist das erste Begiessen der jungen *Pflanze* die Hauptsache und die Mutter die Hauptperson; ihr Creditiv ist die Milch, — und der drohende Wittwenstand ihre Triebfeder.

„Die Natur erzieht ihre Pflanze: die Pflanze erzieht wahrscheinlich den Geist —? denn sonst ist nicht abzusehen, wie die Entwickelung des Gewächses eine Regel werden könnte für die Ausbildung des Geistes. Auch muss die Natur für *diese* Art von Pflanze sehr schlecht gesorgt haben, da hier noch so viel Nachhülfe nöthig ist. Wir glaubten sonst: Menschen wüchsen wie Rosen unter allen Klimaten ohne Pflege und seien keineswegs den weichlichen Blumengeschlechtern ähnlich, die auf den Gärtner zu rechnen scheinen.

„*Einer* Sorge bedarf's für die Pflanze, dieser, dass man den Geist der unglücklichen Maxime völlig entfremde: die Jugend müsse *ausrasen*.“

zweifache Begründung der Pädagogik, theils durch die praktische Philosophie, theils durch die Psychologie; wovon in der Kürze wenigstens etwas muss gesagt werden.†

ERSTER THEIL.

VON DER BEGRÜNDUNG DER PÄDAGOGIK.

ERSTES CAPITEL.

Von der Begründung durch die praktische Philosophie.

§ 8. Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit.* Hieraus ergiebt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft, denn die innere Freiheit ist ein Verhältniss zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst *jedes* dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältniss sich verbinden mögen. Unter dem Worte *Einsicht* wird zunächst die ästhetische (noch nicht moralische) Beurtheilung des Willens verstanden.[6]

* *Praktische Philosophie*, zweites Buch, erstes Capitel. [*W.* VIII, S. 107.]
† „Darum ist — gesagt werden.“ Zusatz der 2. Ausg.

[6] Ueber den Unterschied der ästhetischen und moralischen Beurtheilung siehe unten § 309 und oben S. 425; ferner *W.* II, S. 323. „Ursprünglich drücken die praktischen Ideen nichts anderes aus, als ästhetische Urtheile über *irgend einen* Willen. Es ist gar nicht nöthig, dass dieser Wille gerade der eigene Wille der urtheilenden Person sei. Kinder, die nach aussen schauen, beurtheilen oft mit ungemeiner Schärfe die Handlungen anderer Menschen, ohne nur daran zu denken, dass solche Forderungen, wie sie gegen Andere aufstellen, auf sie selbst zurückfallen werden. Da sieht man das nackte ästhetische Urtheil noch ohne moralische Gesinnung. Wer aber schon von Pflicht redet, der macht aus den praktischen Ideen eine Regel; er bleibt nicht mehr beim ästhetischen Urtheile stehen, welches sich auf gegenwärtige Bilder des Willens lobend oder tadelnd richtet; sondern er lässt Gegenwart und Vergangenheit hinter sich, um die *zukünftigen* Gesinnungen und Handlungen an Vorschriften zu binden. Die Zukunft findet ihren Ausdruck in dem Worte *Sollen*. . . . Damit Jemand etwas

§ 9. Schon hier aber darf nicht vergessen werden, dass das Streben zur beharrlichen Wirklichkeit jenes Verhältnisses nichts anderes ist als die Moralität selbst; welches Streben in dem Zöglinge hervorzurufen weit schwieriger und jedenfalls erst später möglich ist, nachdem das eben erwähnte zwiefache Geschäft schon guten Fortgang gewonnen hat.† Die bloss ästhetische Beurtheilung übt sich leicht an *fremden* Beispielen; die moralische *Zurückwendung auf den Zögling* selbst geschieht dagegen nur insofern mit Hoffnung des Erfolgs, als seine Neigungen und Gewöhnungen eine Richtung genommen haben, welche jener Beurtheilung gemäss ist. Sonst läuft man Gefahr, dass der Zögling die ästhetische Beurtheilung des Willens, wenn er sie fasst, doch der gemeinen Klugheit wissentlich unterordnet; woraus das eigentliche Böse entsteht. § 9.

§ 10. Durchläuft man nun die übrigen praktischen Ideen: so erinnert die Idee der Vollkommenheit an Gesundheit des Körpers und Geistes, sammt der Werthschätzung beider, und ihrer absichtlichen Cultur. § 10.

§ 11. Die Idee des Wohlwollens ermahnt den Erzieher zuerst, alle Reizung zum Uebelwollen so lange fern zu halten, als sie gefährlich sein möchte. Aber auch die Achtung für das Wohlwollen muss in dem Zöglinge nothwendig hinzukommen. § 11.

§ 12. Die Idee des Rechts fordert, dass der Zögling es aufgebe, zu streiten. Sie fordert überdies die Reflexion über den Streit, damit die Achtung für das Recht sich befestige. § 12.

§ 13. Die Idee der Billigkeit kommt besonders in den Fällen in Betracht, wo der Zögling eigentliche Strafe, als Vergeltung des absichtlichen Wehethuns, verdient hat; hier muss das Maass der Strafe scharf beobachtet, und von dem Gestraften als richtig anerkannt werden. § 13.

Anmerkung. Die sogenannte pädagogische, durch natürliche Folgen witzigende, Strafe darf damit nicht verwechselt werden.[7]

§ 14. Rechtsgesellschaft und Lohnsystem im Kleinen bildet sich unter mehrern Zöglingen oder Mitschülern. Damit müssen die Forderungen, welche im Grossen aus den nämlichen Ideen entspringen, in Einstimmung gesetzt werden.[8] § 14.

§ 15. Das Verwaltungssystem hat einen wichtigen Bezug auf Pädagogik, indem jeder Zögling, ohne Unterschied des Standes, daran gewöhnt werden muss sich anzuschliessen, um für ein gesel- § 15.

† 1. Ausg.: „Schon hier aber darf nicht vergessen werden, dass die beharrliche Wirklichkeit jenes Verhältnisses nichts anderes ist, als die Moralität selbst; welche zu erreichen weit schwieriger und jedenfalls“ u. s. w.

solle und Pflichten habe, muss sich ein Wille erheben, der sich den Zweck setzte, das Löbliche zur Ausführung zu bringen und sich dem Tadelnswerthen zu widersetzen.“

[7] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 495 und unten § 157, 167 u. 189.

[8] Vgl. unten § 182 und 319.

liges Ganzes brauchbar zu sein. Diese Forderung kann sehr viele verschiedene Gestalten, auch in Bezug auf Körperbildung, annehmen.[9]

§ 16. Vom Cultursystem ist hier noch nicht die Seite der Fachbildung, sondern der allgemeinen Bildung hervorzuheben.[10]

Anmerkung. Die Principien der praktischen Philosophie, welche im Vorstehenden kurz angedeutet worden, sind auch die Anfänge der sittlichen Einsicht für die Zöglinge selbst.[11] Kommt der Vorsatz, hiernach den Willen zu lenken, hinzu, und gehorcht der Zögling diesem Vorsatz, so liegt in solchem Gehorsam die Moralität. Davon zu unterscheiden ist derjenige Gehorsam, welcher dem Erzieher persönlich, sei es aus Furcht oder aus Anhänglichkeit, geleistet wird, so lange jener höhere Gehorsam noch nicht fest gegründet ist.†

§ 17. Für das Erziehungsgeschäft tritt die Idee der Vollkommenheit zwar nicht mit einem Uebergewicht, aber durch ihre ununterbrochene Anwendung vor allen übrigen heraus. Denn der Erzieher sieht in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken und zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfordert.

Anmerkung. Der Satz: *perfice te,* ist weder so allgemein, wie *Wolff* ihn gelten machte, (als ob er der einzige Grundsatz der gesammten praktischen Philosophie wäre,) noch so verwerflich, wie *Kant* ihn darstellte. Das Kommen zum Vollen (daher das Wort Vollkommenheit) bloss quantitativ verstanden, ist überall die nächste Aufgabe, die sich fühlbar macht, wo der Mensch sich geringer, kleiner, schwächer, enger begrenzt zeigt, als er sein könnte. Das Wachsen in jedem Sinne ist die natürliche Bestimmung des Kindes, und die erste Bedingung für alles andre Löbliche, was die Zukunft von ihm erwarten lässt. Das Princip: *perfice te,* wurde indessen

† Diese Anmerkung lautet in der 1. Ausg.: „Es versteht sich von selbst, dass durch diese Andeutungen das genauere Studium der praktischen Philosophie nicht kann ersetzt werden, wenn es mangelt. Besonders aber ist zu merken, dass die rein pädagogische Frage: was aus dem Individuum werden solle und könne, nicht mit den Rücksichten auf Tauglichkeit für bestimmte Plätze im Staate darf vermengt werden.“

[9] Von den Hauptpunkten des Verwaltungssystems, welche Herbart in den Marginalien zur prakt. Phil., *W.* IX, S. 421 angiebt, gehören hierher: „Bildung der Nation zur Frugalität, wie bei den Spartanern; zur Sparsamkeit, wie bei den Holländern; zum Erwerbfleiss, wie bei den Engländern; Theilung der Arbeit, Bildung der Menschen zur Dienstfertigkeit nach Verschiedenheit der Stände.“

[10] *Allg. prakt. Phil.*, *W.* VIII, S. 99. „Jedes Glied des Cultursystems muss ausser einer eigenthümlichen Hervorragung noch eine vielfache Empfänglichkeit besitzen, vermöge welcher es sich *jede* fremde Vorzüglichkeit, einzeln genommen, wenn schon nicht die Gesammtheit aller, würde aneignen können.“ . . . Ueber das Verwaltungs- und Cultursystem vgl. oben S. 33 f. u. 449.

[11] *Päd. Schr.* I, S. XV, S. 285 f. *Rel.* S. 224.

dadurch aus seiner wahren Bedeutung herausgedrängt, dass man die ganze Tugend dadurch zu bestimmen suchte; welches überall nicht durch *irgend eine* einzelne praktische Idee geschehen kann. — Von ganz andrer Art ist die gleich folgende Bemerkung, welche lediglich der pädagogischen Praxis gilt.†

§ 18. Hiedurch kommt in die eigentlich moralische Bildung leicht ein falscher Zug, indem der Zögling ein Uebergewicht in den Forderungen des Lernens, Uebens und Leistens zu bemerken, und, wofern er sie erfüllt, im Wesentlichen zu genügen glaubt.[12]

§ 18.

§ 19. Schon aus diesem Grunde ist es nöthig, dass man die eigentlich moralische Bildung, welche im täglichen Leben fortwährend auf richtige Selbstbestimmung dringt, mit der religiösen verbinde; nämlich um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demüthigen. Allein die religiöse Bildung bedarf auch rückwärts wiederum der moralischen, indem bei ihr die Gefahr der Scheinheiligkeit äusserst nahe liegt, wo die Moralität nicht schon in ernster Selbstbeobachtung, mit der Absicht, sich zu tadeln um sich zu bessern, einen festen Grund gewonnen hat. Da nun die moralische Bildung nur nachfolgen kann, wo die ästhetische Beurtheilung und die richtige Gewöhnung schon vorangingen (§ 9): so darf auch die religiöse Bildung eben so wenig übereilt, als ohne Noth verspätet werden.[13]

§ 19.

---

† Diese Anmerkung ist Zusatz der 2. Ausg.

---

[12] Vgl. die Notiz *W.* XI, S. 449: „Die Forderungen des Erziehers müssen nicht der dauernde Gedanke des Zöglings werden. Denn nicht diese, sondern die wirklichen Verhältnisse der Dinge sollen die Motive seiner Handlungen und die Principien seiner Gesinnungen sein. Dies passt schon auf frühe Jugend. Schon kleine Kinder können dahin kommen, Nebenrücksichten auf die sie umgebenden Personen in Alles einzumengen und desshalb nichts mehr rein zu empfinden.“

[13] Das Verhältniss der religiösen zur sittlichen Bildung haben die beiden Aphorismen *W.* XI, S. 462 zum Gegenstande:

„Die Pädagogik betrachtet die *Religion* nicht *objectiv*, sondern *subjectiv*. Religion befreundet und schützt; aber sie muss dem Kinde, doch nicht zu ausführlich, *gegeben* werden, mehr hinweisend als lehrend; die Empfänglichkeit nicht erschöpfend, also am wenigsten unzeitig eingeübt; nicht dogmatisch bis zur Aufregung des Zweifels, aber in Verbindung mit Naturkenntnissen und mit Zurückweisung des Egoismus; hinausweisend über die Grenzen des Wissens, nur nicht hinaus*lehrend*, woraus der Widerspruch entstünde, dass die Lehre wüsste, was sie eben nicht weiss; mit Hülfe der Bibel, also historisch und vorbereitend auf die kirchliche Gemeinschaft.“ —

„Gewiss kommt die Gottesfurcht aus der Angst und Gefahr, wo Verbrechen und Hülflosigkeit häufig sind, aber doch nur bei den Alten und Eingeschreckten, nicht bei Kindern. Den Kindern wird offenbar die Religion gegeben, wenn sie auch nachher den Stoff in eignem Glauben verarbeiten. Man darf aber so schliessen: wenn ohne Beweise, überhaupt ohne viel künstliche Vorkehrungen Religion sich sehr natürlich im Innern erzeugt, so braucht nicht *Viel* dazu gegeben zu werden, aber es muss viel

ZWEITES CAPITEL.

Von der psychologischen Begründung.

§ 20. Es ist zwar unrichtig, die menschliche Seele als ein Aggregat von allerlei Vermögen zu betrachten. Anstatt aber nach gewöhnlicher Weise durch den Zusatz: die Vermögen seien doch im Grunde nur Eine Kraft, den Fehler noch zu verschlimmern, benutze man vielmehr die bekannten Namen zur Auseinandersetzung dessen, was erfahrungsmässig *nach* einander mit Uebergewicht hervortritt. So wird man folgende Hauptzüge erhalten, welche zur Erinnerung an die Psychologie für den nächsten Gebrauch hinreichen.

§ 21. Nächst der Sinnlichkeit zeigt sich das Gedächtniss als ein unverändertes Wiedergeben früher gebildeter Vorstellungsreihen. Dabei ist noch kein Anfang höherer Bildung zu spüren; man muss nur bemerken, dass die Reihen nicht lang zu sein pflegen, wenn nicht in Folge häufiger Wiederholung. Natürlich können die Reihen nur kurz ausfallen, so lange deren Bildung, bei grosser Empfänglichkeit für alles Neue, beständigen Störungen ausgesetzt bleibt.

§ 22. Schon sehr junge Kinder verrathen spielend und plaudernd diejenige Selbstthätigkeit, welche man der Phantasie zuschreibt.

Die unbedeutendsten Spielwaaren, wenn sie nur beweglich sind, veranlassen einen Wechsel und eine Verknüpfung von Vorstellungen, selbst mit Affecten begleitet, wobei der reife Mann, als Zuschauer, in Erstaunen geräth, und wohl selbst in Sorge, es möchte sich von der Seltsamkeit so bunter Einfälle etwas festsetzen. Allein es ist nichts zu befürchten, wenn die Affecten nicht zu heftig auf den Leib wirken, und wenn sie schnell vorübergehen. Vielmehr ist lebhaftes Spielen ein erwünschtes Zeichen; besonders wenn es bei schwachen Kindern sich noch spät, dann aber kräftig hervorthut.

§ 23. Bald darauf folgt eine Zeit, wo die Beobachtung der äusseren Gegenstände das Kind zu unzähligen Fragen veranlasst. Hier regt sich diejenige Thätigkeit, welche man Urtheilskraft nennt, in Verbindung mit dem Verstande, indem das Kind strebt, das Neue unter bekannte Begriffe zu bringen, und mit deren Zeichen, den bekannten Worten, zu belegen. Dabei ist das Kind noch lange nicht fähig, Gedankenreihen von abstracter Art zu verfolgen, periodisch zu sprechen, und durchgehends sich verständig zu betragen;

---

beobachtet werden, ob das, was sich im Innern macht, auch sittlichen Gehalt hat.“ —

Eine ähnliche Stellung in der Erziehung weist der Religion Waitz an in seiner *Allg. Päd.* § 20, S. 280, während sie Stoy und Ziller zu einem constitutiven Principe derselben erheben; vgl. des erstern *Encykl. der Päd.* § 20, S. 31 f. und des letztern *Grundlegung* § 2, S. 16 f.

sondern das Kindische bricht bei den geringsten Anlässen wieder hervor.

§ 24. Inzwischen äussern sich nebst den Gefühlen körperlicher Lust und Unlust auch Zuneigungen und Abneigungen gegen Personen, überdies ein scheinbar starker Wille, in Verbindung mit heftigem Geiste des Widerspruchs, falls derselbe nicht zeitig erdrückt wird. § 24.

§ 25. Das ästhetische Urtheil dagegen pflegt sich Anfangs sehr sparsam und flüchtig zu zeigen, und schon hierin erkennt man die Schwierigkeit, ihm dereinst sogar wider Eigenwillen und Eigennutz die Herrschaft zuzuwenden, worauf theils der höhere Kunstsinn, theils die Moralität beruht.[14] § 25.

§ 26. Schon der Knabe, während er weniger fragt, macht desto mehr Versuche, die Dinge zu behandeln, dadurch im Stillen zu lernen und sich zu üben. Allmählich wächst die Scheu vor den Erwachsenen, ihrem Tadel und ihrer Ueberlegenheit. Zugleich schliessen sich die Knaben von gleichem Alter enger an einander; und es ist von jetzt an schwerer, sie zu beobachten. Der Erzieher, der sie in dieser Periode erst kennen lernt, kann sich lange täuschen, und erreicht selten eine völlige Offenheit. § 26.

In der Zurückhaltung nun liegt mehr oder weniger Selbstbestimmung, welche man gewohnt ist der Vernunft zuzuschreiben.

§ 27. Die Namen der Seelenvermögen machen sich von neuem um die Zeit gelten, wo ein zusammenhängender Unterricht eintritt; aber jetzt in merklich veränderter Bedeutung. Das Gedächtniss soll sich zeigen im Memoriren vorgeschriebener Reihen, ohne Auslassung und Zusatz, bald in bestimmter Ordnung, bald ausser derselben; meistens in schwacher Verbindung mit älteren Vorstellungen. Phantasie wird erwartet für Gegenstände ferner Länder und Zeiten. Dem Verstande wird zugemuthet, über einer geringen Unterlage von Beispielen sich allgemeine Begriffe zu bilden, zu bezeichnen und zu verknüpfen. Auf das ästhetische Urtheil wird selten gewartet, sondern anstatt desselben für Befehle Gehorsam verlangt. § 27.

Eine grosse Nachgiebigkeit der älteren Vorstellungen, die auf gegebenen Anlass, aber nicht weiter, sich reproduciren und verbinden sollen, ist hiebei die Hauptbedingung. Statt aller andern Affecten wirkt im Nothfall die Furcht vor der Strafe. Aber dadurch lässt sich sehr oft nicht einmal die gewöhnliche Forderung des Memorirens erreichen; vielweniger Gehorsam ohne Aufsicht.

§ 28. Es entsteht nun der sonderbare Contrast, dass manche Zöglinge viel Gedächtniss, viel Phantasie, viel Verstand zeigen in ihrer Sphäre, während ihnen vom Lehrer und Erzieher dessen wenig eingeräumt wird. Sie herrschen sogar als die Vernünftigsten in ihrem Kreise, sie besitzen wenigstens die Achtung ihrer Gespielen, § 28.

---

[14] *Päd. Schr.* I, S. 543 und unten § 306.

während sie in den Lehrstunden unfähig sind. Dergleichen Erfahrungen verrathen die Schwierigkeit, den Unterricht in die eigne Entwickelung gehörig eingreifen zu lassen. Zugleich aber sieht man, *dass in bestimmten Vorstellungsmassen dasjenige vorgeht, was man den einzelnen Seelenvermögen zuzuschreiben pflegt.*

§ 29.[15] Wie der Mann für die Kirche, fürs häusliche Geschäft, für Gesellschaften u. s. w. eigne Vorstellungsmassen hat, die zwar zum Theil in einander greifen und sich gegenseitig bestimmen, aber bei weitem nicht vollständig in allen Punkten zusammenhängen: so hat schon der Knabe seine Vorstellungsmassen für die Schule, andre für den Familienkreis, andre für den Spielplatz und dergl. m. Daher vielmehr als aus absichtlicher Zurückhaltung, muss man sich's erklären, wenn gesagt wird, der Knabe sei unter Fremden ein ganz Andrer als zu Hause oder in der Schule.

§ 30. Es besteht aber jede Vorstellungsmasse aus Complexionen von Vorstellungen, (welche, wenn die Complication vollkommen ist, wie ein ungetheiltes Ganzes im Bewusstsein kommen und gehen,) und aus Reihen sammt deren Verwebungen, (welche sich gliederweise successiv entwickeln, wenn sie daran nicht gehindert sind.) Je fester die Verbindungen in diesen Complexionen und Reihen, desto bestimmter sind die Gesetze, wonach sich die Vorstellungsmassen im Bewusstsein regen, und desto mehr Widerstand leisten sie Allem, was ihrer Bewegung entgegenwirkt. Daher die Schwierigkeit, durch den Unterricht in sie einzugreifen. Sie können jedoch Zusätze annehmen, neue Verbindungen eingehn, und hiedurch im Laufe der Zeit wesentlich verändert werden; ja sie verändern sich bis auf einen gewissen Punkt von selbst, wenn sie auf verschiedene Anlässe wiederholt ins Bewusstsein treten. (Man denke an das, was Jemand oft und in verschiedenen Kreisen vorträgt.)

Die Vorstellungen der *Dinge* sind Complexionen ihrer Merkmale. Andre, für den Unterricht wichtige Beispiele von Complexionen geben Begriffe und Worte. Da aber aus mehrern Sprachen die Worte mit einerlei Begriff vollkommen complicirt sein können, ohne doch unter einander eben so innig verbunden zu sein: so bemerke man, dass, wenn der Gegenstand oder der Begriff zu verschiedenen Zeiten vorkommt, er einmal mit dieser Sprache, ein andermal mit einer andern complicirt wird. Es ist aber das *wiederholte* Vorstellen des Gegenstandes nicht *ganz* ein und dasselbe Vorstellen, wenn auch *grösstentheils* frühere Vorstellungen sich mit späteren gleichartigen so verbinden, dass der Unterschied wenig bemerklich wird.

§ 31. Das innere Gefüge der einzelnen Vorstellungsmassen

---

[15] Zu dem Folgenden ist zu vergl. *Päd. Schr.* I, S. 308. 324. II, S. 201. 219. 285. 413 f. 462 f.; *Lehrbuch zur Psych.* § 167, *W.* V, S. 117 f.; *W.* VII, S. 145; IX, S. 214 f.; Ziller, *Einl. in die allg. Päd.* § 16 u. 17, S. 58 f.

wird einigermaassen dann kenntlich, wann die Gedanken Sprache gewinnen. Das Allgemeinste davon zeigt sich im Periodenbau. Insbesondere sind die Conjunctionen wichtig, indem sie, ohne selbst etwas Vorgestelltes auszudrücken, dem Sprechenden dazu dienen, dass er dem Hörenden einige Fingerzeige gebe, in welchem Zusammenhange, in welchen Gegensätzen, mit wieviel Entschiedenheit oder Schwankung seine Aeusserungen aufzufassen seien. Denn auf Reihenform, Negation und Gewissheit lässt sich der Sinn der Conjunctionen zurückführen.* Man bemerke, dass dem Verneinen das Vermissen und Verweigern, der Ungewissheit das Erwarten sammt Hoffnung und Furcht verwandt sind, dass also bei den Vorstellungsmassen nicht bloss an das Vorgestellte, sondern auch an Gemüthszustände zu denken ist. Wie die Gemüthszustände, so ist auch das Gefüge der Vorstellungsmassen lange zuvor bei Kindern vorhanden, ehe sie es in ihrer Sprache auszudrücken, und dazu der Conjunctionen sich zu bedienen wissen, deren einige (das Zwar, Obgleich, Sondern, Weder-Noch, Entweder-Oder u. s. w.) erst spät bei ihnen in Gebrauch kommen.[16]

§ 32. Eben so wichtig als das Innere der Vorstellungsmassen des Zöglings, ist für den Erzieher der Unterschied, ob diese oder jene Vorstellungsmasse leichter oder schwerer hervortrete, und im Bewusstsein stetiger verharre oder schneller verschwinde. Hierin liegen unmittelbar die Bedingungen der Wirksamkeit für Unterricht und Zucht. Das Nöthigste darüber wird unten bei Gelegenheit dessen vorkommen, was vom Interesse und der Charakterbildung zu sagen ist.†

§ 33. Die Bildsamkeit hängt also nicht von einem Verhältniss unter mehrern ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab, wohl aber von einem Verhältniss der schon erworbenen Vorstellungsmassen.†† § 29.

Anmerkung. Bei denen, die frühzeitig von verschiedenen Personen geleitet, wohl gar in verschiedenen Häusern oder Lebenslagen umhergeworfen wurden, finden sich gewöhnlich solche Vorstellungsmassen, die zu einander nicht passen, und schlecht verbunden sind. Auch ist reine Hingebung von ihnen nicht leicht zu erlangen, sondern sie hegen verborgene Wünsche, empfinden Contraste, die nicht leicht zu errathen sind, und nehmen bald Richtungen, auf welche sich die Erziehung oft nicht einlassen kann. § 30.

---

* *Psychologische Abhandlungen*, zweites Heft: Ueber Kategorien und Conjunctionen. [*W.* VII, S. 482.]

† § 29—32 sind in der 2. Ausg. hinzugekommen.

†† Die 1. Ausg. setzt noch hinzu: „theils unter einander, theils zur leiblichen Organisation. In beiderlei Hinsicht muss jeder Zögling *beobachtet* werden.“

---

[16] Zu vergleichen ist *Psych. als Wiss.* § 124, *W.* VI. S. 185 und Ziller a. a. O. § 18, S. 66.

Weit bildsamer sind die, welche lange Zeit nur von einer Person (am besten der Mutter) geleitet wurden, und vor ihr sich nicht zu verstecken gewohnt sind. Es kommt dann aber darauf an, die fernere Erziehung an das Vorgefundene genau anzuknüpfen, und keine Sprünge zu verlangen.

§ 34. Um nun die Bildsamkeit jedes Einzelnen genauer kennen zu lernen, ist Beobachtung nöthig, welche theils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, theils auf die leibliche Disposition zu richten ist. Dahin gehört das Temperament, insbesondere† die Reizbarkeit für Affecten. Bei Manchen ist Furcht, bei Andern Zorn die erste natürliche Regung; Lachen und Weinen wandelt Einige leicht, Andere schwer an; es giebt deren, bei welchen das Gefässsystem auf sehr geringe Anlässe sich aufgeregt zeigt.

Man beobachte ferner:

1) in den Freistunden: ob die Zöglinge noch ganz kindlich jeden sich darbietenden Gegenstand zum Spiel benutzen? oder ob sie mit wechselnder Liebhaberei die Spiele absichtlich verändern? oder ob sich bestimmte Gegenstände eines beharrlichen Strebens entdecken lassen?

2) in Bezug aufs Lernen: ob der Zögling lange oder nur kurze Reihen auffasst? ob bei der Reproduction viele oder wenige Missgriffe zu begegnen pflegen? ob das Gelernte im Spiel zwanglos nachklingt?

3) Ob die Aeusserungen der Zöglinge oberflächlich sind, oder aus der Tiefe kommen? Dies erkennt man allmählich durch Vergleichung der Worte und Handlungen.

Bei Gelegenheit solcher Beobachtungen wird man auch noch theils den Rhythmus der geistigen Bewegungen, theils die Beschaffenheit des Gedankenvorraths beim Zöglinge wahrnehmen, und nach dem allen†† sowohl die Materie als die Form des *Unterrichts* zu bestimmen haben.[17]

† Der Anfang dieses § lautet in der 1. Ausg.: § 31. „In Ansehung der Einflüsse des Leibes hat man überhaupt das Temperament zu beobachten, insbesondere" u. s. w.

†† 1. Ausg.: „hienach".

[17] Die drei Punkte betreffen die freisteigenden Vorstellungen, die Reihenbildung und Reproduction und die Tiefe; vgl. oben S. 374. 393. 409. Ueber die Beobachtung der Anlagen des Zöglings handeln zwei Notizen der späteren Zeit *W.* XI, S. 448: „Der Erzieher beobachte von Anfang an, in welchen Punkten die Anlage seines Zöglings der seinigen überlegen ist. Die Ueberlegenheit zeigt sich zuvörderst in einem feinen und schnelleren Auffassen gewisser Gegenstände, als dessen der Erzieher sich aus seinen Jugendjahren bewusst ist; sodann in der Stärke, womit das Ganze des Gemüths eine lebhafte Auffassung trägt, ohne davon erschüttert zu werden. In Rücksicht auf die Ueberlegenheit wird der Zögling nicht anders, als um auffallende Unrichtigkeiten der Gesammtbildung zu verhüten, gestört wer-

§ 35. Inwiefern durch den Unterricht bloss Kenntnisse dargeboten werden: insofern lässt sich auf keine Weise verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individualität, und den von jenem unabhängig vorhandenen Vorstellungsmassen ein bedeutendes Gegengewicht könne gegeben werden; sondern auf das Eingreifen in die letztern kommt es an, was und wieviel durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden. § 34.

Die Kenntnisse müssen zum mindesten dem planmässigen Arbeiten als Stoff zu Gebote stehen; sonst erweitern sie nicht einmal den Umfang der geistigen Thätigkeit. Höher steigt ihr Werth, wenn sie freie Beweglichkeit gewinnen, so dass die Phantasie durch sie bereichert wird.[18] Allein ihr sittliches Wirken bleibt immer zweifelhaft, so lange sie nicht entweder das ästhetische Urtheil, oder das Begehren und Handeln, oder Beides berichtigen helfen. Und auch hiebei noch sind nähere Bestimmungen nöthig.

Im allgemeinen nimmt die Rohheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert, indem die Begehrungen schon dadurch, dass sie sich in diesem Kreise ausdehnen, an einseitiger Energie verlieren.[19] Wenn ferner der Unterricht ästhetische Gegenstände irgend einer Art fasslich darbietet, so veredelt sich die Gemüthsstimmung dergestalt, dass sie der richtigen Beurtheilung des Willens, das heisst, der Erzeugung praktischer Ideen, sich wenigstens annähert.[20] § 35.

Wenn aber das Wissen vorzugsweise zum Gegenstand des Ehrgeizes wird, so können leicht jene Vortheile durch den Nachtheil überwogen werden.

§ 36. Damit der Unterricht in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings eingreife, müssen ihm alle Pforten geöffnet werden. Einseitigkeit des Unterrichts ist schon deshalb schädlich, weil man nicht mit Sicherheit voraussehen kann, was am meisten auf den Zögling wirken werde.

Die vorhandenen Vorstellungsmassen entstehen aus zwei Hauptquellen: Erfahrung und Umgang. Aus jener kommen Kenntnisse der Natur, aber lückenhaft und roh, aus dieser kommen Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht immer nur löbliche, sondern oft höchst tadelhafte. Dass die letztern gebessert werden, ist das Dringendste; aber auch die Naturkenntniss darf nicht vernachlässigt

---

den dürfen. Und von solchen Seiten wird die Erziehung am frühesten ihr Ende erreichen." —

„Die Individualitäten der Lehrer bilden einen *engern* Kreis als die der Schüler."

[18] Die gehobenen Vorstellungen werden alsdann zu freisteigenden. Vgl. unten § 125 und *Päd. Schr.* II, S. 397 f.

[19] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 282. 450; II, S. 84 und Ziller, *Grundlegung* § 15, S. 350 f.

[20] *Päd. Schr.* I, S. 283 f.

werden, sonst ist Irrthum, Schwärmerei, Extravaganz aller Art zu fürchten.[21]

§ 37. Daher unterscheide man im Unterricht zwei Hauptrichtungen, die historische und die naturwissenschaftliche. Zur ersten gehört nicht bloss Geschichte, sondern auch Sprachkunde, zur andern nicht bloss Naturlehre, sondern auch Mathematik.†

§ 38. Schon um dem Egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesammten Unterrichts *in jeder Schule*, welche die Bildung des *ganzen* Menschen übernimmt — vom Gymnasium bis zür Dorfschule — nothwendig ausmachen. Hierauf sind die historischen und philologischen Schulstudien zu beziehen; und nur insofern ist ihnen ein Uebergewicht einzuräumen.[22]

Anmerkung. Ein andrer Gesichtspunkt für die Gymnasien, dass sie für Aufrechthaltung der Kenntniss des Alterthums zu sorgen

† § 36 und 37 sind Zusatz der 2. Ausg. Der Anfang von § 38 lautet in der 1. Ausg.: „Sowohl um das ästhetische Urtheil in dem engern Kreise der Beurtheilung des Willens zu fixiren, als auch um dem Egoismus“ u. s. w.

---

[21] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 398. 549 u. das. Anm. 17; ferner die Notiz *W.* XI, S. 451: „Für den Unterricht giebt es zwei Ausgangspunkte, *Erfahrung* und *Umgang*. Wählt er einen andern Anfang, so hängt das, was er betreibt, in der Luft. Er soll aber Erfahrung und Umgang ergänzen. Es giebt nichts ausser der Natur, der Menschheit und ihrem Verbindungsgliede, der Vorsehung. Hat nun der Unterricht die Erfahrung zur Naturkenntniss erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen Interesse der Menschheit erhöht, hat er beide in der Religion verknüpft: so ist alsdann und nur alsdann dem pädagogischen Zweck Genüge geleistet. Um nun für den Unterricht eine Theorie zu finden, müssen wir zuvörderst die Grenzlinie, die ihn von Erfahrung und Umgang scheidet, verwischen. Denn eben weil diese letztern nur Bruchstücke und immer anders geformte Bruchstücke sind, kann eine zusammenhängende Theorie sich nicht auf sie, noch auf ihr Ergänzungsglied, den Unterricht, einzeln, sondern nur auf das Ganze beziehen, welches sie zusammen ausmachen. Dieses Ganze kann man *Welt* nennen. Erfahrung, Umgang und Unterricht machen dann zusammen die Darstellung der Welt.“ —

Zu den folgenden Paragraphen vgl. *Päd. Schr.* I, S. 549; II, S. 26 u. 471; ferner Ziller, *Grundlegung* § 10, S. 255, Kern, *Grundriss* § 18—26, S. 38 f. u. ders. in Schmid's *Encykl. d. ges. Erz. u. Unterrichtswesens* IX, S. 576.

[22] Hierzu bemerkt Mager in seiner Recension: „Wenn nur die pädagogischen Parteien sich diese wenigen Paragraphen zu Gemüthe führen wollten, was wäre nicht damit gewonnen! Die Humanisten hörten dann auf, die Realschulen anzufechten, und die Realisten würden das Specifische der Realschule nicht mehr in dem mathematisch-naturkundlichen Unterrichte suchen. Auch der Formalisten würden wir bald los sein. Es ist für den Unterricht in sämmtlichen Schulen (gelehrte, höhere Bürger- und Volksschulen) höchst wichtig, dass nachgerade das Generische in allem Bildungsunterrichte und wieder das Specifische jeder der drei Schulen eingesehen werde.“ — Ueber die Unterordnung des naturwissenschaftlichen unter den „Gesinnungsunterricht“ und die Anlehnung des mathematischen Unterrichts Ziller, *Grundl.* § 10, S. 258 u. 266.

haben, ist hiemit nicht ausgeschlossen, sondern muss mit jenem vereinigt werden.†

§ 39. Die mathematischen Studien — vom gemeinen Rechnen bis zur höhern Mathematik hinauf — müssen sich der Naturkenntniss, und hiemit der Erfahrung anschliessen, um Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings zu gewinnen. Denn auch der gründlichste mathematische Unterricht zeigt sich unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet, indem er entweder auf den persönlichen Werth des Menschen wenig Einfluss erlangt, oder noch öfter dem baldigen Vergessen anheim fällt.††

§ 40. Im allgemeinen bleibt es immer unsicher, ob und wie der Unterricht wird aufgenommen und verarbeitet werden. Schon um diese Unsicherheit zu vermindern, muss für die ihm angemessene Gemüthsstimmung der Zöglinge fortdauernd gesorgt werden. § 39.

Dies ist eine Aufgabe für die *Zucht.*

§ 41. Aber auch ohne Rücksicht auf den Unterricht hat die Zucht dahin zu sehen, dass Leidenschaften verhütet, und die schädlichen Ausbrüche der Affecten vermieden werden. Zwar nach Verlauf der Erziehungsjahre bricht in dieser Hinsicht allemal die Individualität hervor; allein sie bereitet sich alsdann auch Erfahrungen; und in Verbindung mit diesen zeigt sich die Nachwirkung der Erziehung, je nachdem die letztere mehr oder weniger gelungen war, in der Art und dem Maasse der Selbsterkenntniss, durch welche der Erwachsene die ihm natürlichen Fehler in Schranken zu halten sucht. Scheinbare Ausnahmen hievon beruhen meistens auf Eindrücken, welche in sehr frühen Jugendjahren entstanden waren, und lange verhehlt wurden. § 40.

In der Regel sucht sich der Mensch, sobald er freie Bewegung erlangt, in diejenige Lage des Lebens zu versetzen, die ihm frühzeitig als die wünschenswertheste erschienen war. Die Zucht muss § 41.

---

† 1. Ausg. setzt zu: „Vgl. § 128 u. 131.“ [In der 2. Ausg. § 278 u. 281.]

†† Statt des § 39 hat die 1. Ausg. Folgendes:

„Es kann aber weder das ästhetische Urtheil bloss auf Verhältnisse des Willens beschränkt, noch das Ganze der unabhängig vom Unterricht erworbenen Vorstellungsmassen dem ästhetischen Urtheil unterworfen werden. Vielmehr, je schwerer es ist, dem Unterricht überhaupt das Eingreifen in den eigenen Gedankenkreis der Zöglinge möglich zu machen, und je unbiegsamer sich oftmals die Individualität der letzteren gelten macht, desto nothwendiger ist es, alle Zugänge, wodurch dieselbe mag erreicht werden können, zu eröffnen. § 37.

„Daher darf nun auch die Auffassung der Natur nicht einem Jeden nach eigner Weise überlassen bleiben, sondern es muss durch Unterricht in den Naturwissenschaften dazu Hülfe geleistet werden. Hierauf zunächst sind die mathematischen Studien zn beziehen. Dagegen ist selbst der gründlichste mathematische Unterricht doch unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet, welche meistens dem baldigen Vergessen anheimfällt.“ § 38.

also gemeinschaftlich mit dem Unterrichte dahin arbeiten, dass in der Richtung der Wünsche kein täuschendes Bild erscheine, sondern die Güter und Beschwerden verschiedener Stände und Stellungen der Wahrheit gemäss aufgefasst werden.

Was die Zucht gegen die Individualität vermag, das beruhet weniger auf Beschränkungen, (die nicht fortdauern können,) als darauf, dass den bessern Regungen des Individuums zur frühzeitigen Entwickelung verholfen wird, wodurch sie das Uebergewicht erlangen.

§ 42. Der grössere Theil der Beschränkungen, welche in den Erziehungsjahren nöthig sind, fällt unter einen andern Begriff, den der *Regierung*. Nämlich abgesehen von der gesammten Ausbildung müssen Kinder eben so nothwendig als Erwachsene, den Druck erfahren, welchen jeder Einzelne von der menschlichen Gesellschaft zu erleiden hat; sie müssen in ihren Schranken gehalten werden. Dafür zu sorgen, überlässt der Staat den Familien, Vormündern und Schulen.† Der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart, während die Zucht den künftigen Erwachsenen im Auge hat. Die Gesichtspunkte sind daher so verschieden, dass man Zucht und Regierung in der Pädagogik nothwendig unterscheiden muss.††

---

† 1. Ausg.: „Schulen. Was hierher gehört, vermischt sich in der Praxis mit der Zucht; der Zweck der Regierung aber liegt“ u. s. w.

†† Statt der beiden folgenden §§ 43 und 44 hatte die 1. Ausg. folgenden Schluss des ersten Theils:

„Nach dem Vorstehenden lassen sich nun leicht diejenigen Hauptpunkte hervorheben, worauf es bei der sittlichen Bildung vorzüglich ankommt.

1) Je mehrere Vorstellungsmassen von solcher Art vorhanden sind, dass sie zu ästhetischen Urtheilen Anlass geben, und je weiter diese Urtheile in richtiger Ausbildung vorgeschritten sind: desto mehr Annäherung an die Sittlichkeit ist im allgemeinen gewonnen. Diese Annäherung aber ist um desto entschiedener, je mehr unter den ästhetischen Urtheilen diejenigen hervorragen, welche das Löbliche und Tadelhafte des Willens betreffen.

2) Je mehr dagegen in den einzelnen Vorstellungsmassen ein Begehren ohne Rücksicht auf dessen Werthbestimmung vorherrscht: desto näher ist die Gefahr der Leidenschaften; alsdann aber entstehen noch bedeutende Unterschiede, je nachdem das Begehren von der richtigen Werthbestimmung mehr oder minder abweicht, und je nachdem die verschiedenen Vorstellungsmassen in Ansehung des in ihnen liegenden Begehrens mehr oder weniger zusammenstimmen.

3) Je mehr logische Cultur die *selbstthätigen* Beurtheilungen des Löblichen und Tadelhaften erlangt haben: desto leichter widerstehen sie in Form sittlicher Maximen den im Laufe der Zeit wechselnden Reizungen des Begehrens. Die bloss *angenommene* Cultur der sittlichen *Begriffe* besitzt aber diese Kraft nur in geringem Grade; mehr wirken gesellige Sitten.

4) Je besser die sittlichen Maximen unter sich vereinigt sind, desto bessern Widerstand leisten sie den bloss klugen Plänen und dem Vernünfteln der Leidenschaften, besonders in Verbindung mit religiösen Grundsätzen.

5) Endlich kommt es noch auf den Gebrauch der vereinigten Maximen an, wie stark und wie geartet der sittliche Muth im Selbstbewusstsein wur-

§ 43. Selbst bei den Maassregeln der Regierung kommt es darauf an, wie stark sie gefühlt werden. Die rechte Empfindlichkeit ist nur bei guter Zucht zu sichern. Ein leichter Verweis kann mehr wirken als Schläge. Regieren ist zwar das erste Nöthige, wo ungezogene Kinder Unfug stiften; aber es soll sich wenn möglich mit der Zucht verbinden. Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll, was er thut, als dass sie in der Praxis sichtbar werden dürfte.[23]

§ 44. Die allgemeine Pädagogik, welcher späterhin manche

---

zeln könne, oder welche Schwierigkeit das schon verunreinigte Gewissen der geforderten Besserung entgegensetzen werde.

Mit diesen Hauptpunkten müssen nun beständig die Aeusserungen der Individualität, die Einwirkungen der Umstände, und die Leistungen der Erziehung verglichen werden. Kenntnisse, Fertigkeiten, Talente und Klugheit sind nie in solchem Maasse zu begünstigen, dass sie in irgend einer jener Rücksichten Nachtheil bringen könnten. Sollen sie als Kraftäusserungen den persönlichen Werth erhöhen, so kommt Alles darauf an, dass man die geistlosen Nachahmungen, das Scheinwesen des Ehrgeizes und den niederdrückenden Zwang, wenn auch dies für kurze Zeiten nicht zu vermeiden ist, doch nicht die eignen kräftigen Regungen überwachsen lasse, vielmehr die letztern stets beobachte, nach psychologischer Einsicht benutze, und wenn sie wenig leisten können, auch nur wenig verlange. Anhaltende Geduld ist nöthig, nicht bloss weil Vieles gegeben, geübt, eingeschärft werden soll, sondern auch, damit es könne aufgenommen und gehörig verarbeitet werden.

§ 44. Die Abhandlung der Pädagogik nach den drei Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht, wird von hier an als bekannt vorausgesetzt.* Es giebt ausserdem eine andre, längst übliche Form dieser Wissenschaft, welche zum Eingehen auf das Specielle passender ist, nämlich die Angabe dessen, was in den Hauptperioden des jugendlichen Alters *nach einander* vom Erzieher zu beachten und zu leisten ist. Man sondert dabei zuvörderst dasjenige Alter, worin ein regelmässiger Unterricht die Hauptbeschäftigung ausmacht, von dem früheren; alsdann zerfällt jede dieser Perioden noch in zwei Abtheilungen, wie im Folgenden wird gezeigt werden.

* Aus einer frühern Schrift des Verfassers, unter dem Titel: *Allgemeine Pädagogik*, welcher die vorliegende zur Ergänzung dient."

---

[23] In der Aufstellung der drei Hauptbegriffe der Pädagogik folgen Herbart: Ziller, *Die Regierung der Kinder*, Lpz. 1857, § 1, und Kern, *Grundriss*, § 4, S. 6, während Stoy Regierung und Zucht unter dem Namen Führung vereinigt, und als dritten Theil des Erziehungsgeschäftes die physische Erziehung betrachtet, *Encykl. der Päd.* § 24 u. 25, S. 38 f. Waitz beschränkt Zucht und Regierung, mit Austausch der Bedeutungen, auf die negative Seite der Gemüthsbildung und gliedert die erziehliche Thätigkeit nach psychologischen Begriffen, *Allg. Päd.* § 11, S. 144 und § 6, S. 67 f. — Eine Polemik gegen die herbartische Eintheilung bei Gräfe, *Allg. Päd.* II, S. 27 f. Zu vergleichen ist ferner: Ballauf, Regierung, Unterricht und Zucht in den *Monatsblättern für wiss. Päd.* 1865, S. 49 f., Rein, *Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht,* Eisenach 1873, und Strümpell, *Erziehungsfragen*, Lpz. 1869, II, S. 29: Die erziehenden Thätigkeiten. Eine Vergleichung der Herbart'schen Eintheilung mit der Schleiermacher'schen giebt Volkenrath in dem *Jahresbericht d. h. Bürgerschule zu Mühlheim a. R.* 1871.

besondere Betrachtungen folgen müssen, wird nun zuvörderst nach den drei Hauptbegriffen der Regierung, des Unterrichts, und der Zucht abgehandelt. Was von der Regierung, als der ersten Voraussetzung des Erziehens, zu sagen nöthig ist, wird zuerst beseitigt. Dann folgt die Lehre vom Unterricht, die sogenannte Didaktik. Im Vortrage der Pädagogik bekommt die Zucht den letzten Platz; denn man würde ihrer Wirkung wenig Dauer versprechen können, wenn sie vom Unterricht getrennt wäre; daher muss der Erzieher immer schon den Unterricht im Auge haben, indem er die Maassregeln der Zucht, welche in der Praxis dem Unterricht stets zur Seite geht, zum Gegenstande seines Nachdenkens macht.

Die andre übliche Form, die Pädagogik nach den Altersstufen abzuhandeln, welche für die Entwickelung der Begriffe nicht zweckmässig ist, findet dort ihre rechte Stelle, wo man zu speciellen Betrachtungen übergehen will.

ZWEITER THEIL.

UMRISS DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK.

---

†ERSTER ABSCHNITT.

REGIERUNG DER KINDER.

ERSTES CAPITEL.

Anordnung.

§ 45. Vorausgesetzt wird die nöthige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen, ohne Verweichlichung und ohne gefährliche Abhärtung. Kein wirkliches Bedürfniss darf die Kinder verleiten; keine Verwöhnung darf unnöthige Ansprüche erzeugen; wieviel Abhärtung zu wagen sei, muss die Constitution eines Jeden bestimmen.

§ 46. Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabei wird hier noch auf keinen Gewinn für

† Die drei Abschnitte: Regierung der Kinder, Unterricht, Zucht sind Zusätze der 2. Ausgabe.

Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt sein, wenn auch ohne weitern Zweck, als nur, Unfug zu vermeiden. Hierin liegt jedoch die Forderung, dass dem Bedürfniss körperlicher Bewegung, in so weit die jedesmalige Altersstufe es mit sich bringt, Genüge geschehe; schon um die natürliche Unruhe, welche daraus entsteht, abzuleiten. Das Bedürfniss ist nicht bei Allen gleich gross; es giebt Individuen, welche unbändig erscheinen, weil man sie zum Sitzen zwingt.

§ 47. Selbstgewählte Beschäftigungen haben zwar, wenn alles Uebrige gleich ist, den Vorzug; allein selten weiss die Jugend sich hinreichend und anhaltend zu beschäftigen. Bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu thun, bis es fertig ist, sichern die Ordnung besser als regelloses Spielen, welches in Langeweile zu endigen pflegt. Wünschenswerth ist, dass Erwachsene, welche Geduld genug besitzen, wenn nicht immer, doch häufig den jugendlichen Spielen nachhelfen, Bilder erklären, erzählen und sich wieder erzählen lassen, u. dergl. Bei vorrückendem Alter nimmt ein immer grösserer Theil der Beschäftigungen die Form des Unterrichts oder der davon ausgehenden Uebungen an; alsdann darf das nöthige Gegengewicht der Erholungen nicht vernachlässigt werden.

§ 48. Den Beschäftigungen schliesst sich die Aufsicht an, und mit ihr ein mannigfaltiges Gebieten und Verbieten; wobei Verschiedenes zu überlegen ist.

Zuerst dies: ob auch Umstände eintreten können, unter welchen man das Gebot zurücknehmen, das Verbotene erlauben würde? Es ist misslich, den Befehl allgemeiner auszusprechen, als er gelten soll; es schwächt die Regierung, dem Bitten, den Thränen, vollends dem Ungestüm der Kinder nachzugeben.

Dann die Frage: ob man im Stande sei, den Gehorsam zu sichern? Sind die Kinder nicht beschäftigt und ohne Aufsicht, so wird diese Frage bedenklich.

Die Bedenklichkeit wächst in schneller Progression mit der Anzahl der Kinder, also besonders in grössern Erziehungsanstalten; auch schon in Schulen, wegen des Kommens und Gehens der Schüler.

§. 49. Die gewöhnliche Folge ist, dass man die Aufsicht so streng als möglich einzurichten sucht. Allein dabei ist Gefahr, den gutwilligen Gehorsam vollends zu verlieren, und die Schlauheit zum Wettstreit zu reizen.

Was das Erste betrifft, so kommt es auf das Verhältniss an zwischen dem Zwange und der noch übrigen Freiheit. Die Jugend lässt sich gewöhnlich viele Einschränkungen gefallen, wenn diese Einschränkungen bestimmte und feste Punkte treffen, und daneben noch ein unbestimmter Raum für die Willkür offen bleibt.

Was das Zweite anlangt, so kann schwerlich irgend ein Aufseher sich ganz auf sich allein verlassen; am wenigsten, wenn er nur zu bestimmten Zeiten erscheint. Andre Personen müssen ihm zu

Hülfe kommen, und er selbst muss manchmal überraschen. Immer ist die Aufsicht ein Uebel, wenn sie unnöthiges Misstrauen zeigt; und dagegen sehr nöthig, denen, welche das Misstrauen nicht verdienen, begreiflich zu machen, dass sie es nicht sind, gegen welche man seine Maassregeln nimmt.

ZWEITES CAPITEL.

Ausführung.

§ 50. Da die Aufsicht nicht bis zum beständig fühlbaren Druck gesteigert werden darf, so sind sanfte und unsanfte Mittel nöthig, um der Kinderregierung Nachdruck zu geben. Im allgemeinen ergiebt sich dieser Nachdruck aus der natürlichen Ueberlegenheit des Erwachsenen. Eben hieran aber muss zuweilen erinnert werden. Schon mit der Aufsicht, wie sie auch eingerichtet sein möge, muss ein entsprechendes Verfahren gegen die Zöglinge verbunden werden. Nicht über die Folgsamen, wohl aber in Ansehung derer, die wiederholten Ungehorsam zeigten, muss in Schulen ein Buch geführt werden, um aufzuzeichnen, was sie verfehlten. Hier ist noch nicht von Censuren in Bezug auf eigentliche Erziehung die Rede, sondern nur von dem, was man gewöhnlich *Disciplin* zu nennen pflegt, während es in der That nur die gute Ordnung einer Schule betrifft, von welcher die Schüler sich sollen regieren lassen.

In der häuslichen Erziehung wird eine solche Buchführung selten nöthig, doch zuweilen nützlich sein; der einzelne Zögling weiss zwar ohnehin, dass man ihn nicht aus den Augen verliert; allein es verstärkt die Erinnerung, wenn die Verweise, die er sich zuzieht, aufgezeichnet werden.

§ 51. Die körperlichen Züchtigungen, welche da einzutreten pflegen, wo Verweise nicht mehr helfen, würde man umsonst ganz zu verbannen suchen; sie müssen aber so selten sein, dass sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden.

Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal die Ruthe bekommen zu haben. Es schadet ihm auch nicht, wenn er die Unmöglichkeit, jetzt noch Stockschläge zu bekommen, in gleichen Rang stellt mit der Unmöglichkeit, dass er selbst eine solche Behandlung sich zuziehn könnte. Aber schaden würde ihm allerdings eine so heftige Reizung des Ehrgefühls, wenn er schon den körperlichen Schmerz wenig achten möchte. Und im höchsten Grade verderblich ist, was gleichwohl noch hie und da vorkommt, wenn Kinder, die schon gegen Schläge abgehärtet sind, noch von neuem geschlagen werden. Die roheste Unempfindlichkeit ist die Folge; und kaum zu hoffen, dass eine lange Nachsicht, die nun un-

vermeidlich wird, das natürliche Gefühl wieder aufkommen lassen könne.

Etwas anders verhält es sich, den Hunger auf einige Stunden wirken zu lassen. Hier geschieht nur eine Entziehung, aber keine unmittelbar empörende Handlung.

Bekanntlich aber ist Beraubung der Freiheit die gewöhnlichste Züchtigung, und mit Recht, falls sie gehörig dem Vergehen angepasst wird. Auch lässt sie die mannigfaltigsten Abstufungen zu, von dem kleinen Knaben, den man in den Winkel stellt, bis zur Einsperrung in ein finsteres Zimmer, wohl gar mit auf dem Rücken gebundenen Händen. Nur darf, verschiedener Bedenklichkeiten wegen, die Strafe nicht lange dauern; eine ganze Stunde ist schon viel, wenn nicht Aufsicht hinzukommt; auch muss der Platz gehörig gewählt werden.

§ 52. So harte Züchtigungen, wie Entfernung vom Hause, Ausschliessung aus einer Lehranstalt, wird man nur in äussersten Nothfällen anwenden; besonders da sich's fragt, wo denn der Ausgeschlossene bleiben, — ob er etwan einer andern Lehranstalt zur Last fallen soll? Wofern mit der Versetzung zugleich Freiheit an einem neuen Orte eintritt, so wird meistens die alte Unordnung sich erneuern. Es muss also in solchen Fällen eine sehr strenge Aufsicht, verbunden mit neuen Beschäftigungen, hinzukommen; eine neue Umgebung muss den alten verdorbenen Gedankenkreis in Vergessenheit bringen.

§ 53. Dass Autorität und Liebe die Regierung mehr sichern als alle harten Mittel, ist sehr bekannt. Autorität aber kann sich nicht jeder nach Belieben schaffen; es gehört dazu sichtbare Ueberlegenheit des Geistes, der Kenntnisse, des Körpers, der äussern Verhältnisse. Liebe gutartiger Zöglinge zu erwerben, ist zwar durch ein gefälliges Betragen im Laufe einer längern Zeit möglich; aber gerade da, wo die Regierung am nöthigsten wird, hört die Gefälligkeit auf, und die Liebe darf nicht durch schwache Nachsicht erkauft werden; sie hat nur einen Werth, wenn sie mit nothwendiger Strenge besteht.

§ 54. Im Ganzen genommen ist die Regierung im frühern Kindesalter, wenn man nicht Kränklichkeit zu schonen hat, leicht; und nachdem einmal an Folgsamkeit gewöhnt worden, lässt sich die Regierung auch leicht fortsetzen; nur darf sie nicht unterbrochen werden. Sind aber die Kinder auch nur kurze Zeit (wenige Tage) sich selbst oder fremden Personen überlassen gewesen, so wird die Veränderung schon merklich; es kostet Mühe, die Zügel wieder anzuziehn, und es darf nicht zu plötzlich geschehn.

War die Jugend einmal verwildert und soll sie nun wieder in Ordnung gebracht werden, so zeigt sich die Verschiedenheit der Individuen. Einige lassen sich bei mässiger Nachsicht durch ein freundliches Betragen zu zweckmässiger Beschäftigung zurückführen;

einige sind besonnen genug, um Drohungen zu fürchten, Strafen zu vermeiden; aber es ist zu besorgen, dass man Einzelne finden werde, die nur darauf sinnen, der Aufsicht zu entgehen, sollten sie auch in eine peinliche Lage gerathen.

Wo Familienanhänglichkeit fehlt, kann die Gefahr schon im Knabenalter schnell wachsen, im Jünglingsalter die Schwierigkeit unüberwindlich werden.

§ 55. In der Regel muss man darauf gefasst sein, dass die Jugend versuchen werde, die Schranken zu erweitern, sobald sie dieselben empfindet. Ist sie nach Wunsch beschäftigt, und sind die Schranken gleichförmig fest, so werden die Versuche dagegen zwar bald aufgegeben, aber sie erneuern sich. Bei zunehmenden Jahren ändern sich die Beschäftigungen, und die Schranken müssen allmählich erweitert werden. Es kommt nun darauf an, ob inzwischen die Erziehung weit genug vorgeschritten sei, damit die Regierung entbehrlicher werde. Alsdann richten sich die gewünschten Beschäftigungen nach den Aussichten, die ein junger Mensch seinem Stande und Vermögen gemäss, in Verbindung mit natürlichen Fähigkeiten und erworbenen Kenntnissen, für seine Zukunft geöffnet findet. Solche, für ihn zweckmässige Beschäftigungen zu begünstigen, hingegen die blossen Liebhabereien und Geniessungen auf das Unschädliche zu beschränken, bleibt auch jetzt noch das Amt der Regierung, die nicht zu früh ganz darf aus den Händen gegeben werden, besonders dann nicht, wenn die Umgebung so beschaffen ist, dass sie Verführung besorgen lässt.[24]

ZWEITER ABSCHNITT.

UNTERRICHT.

ERSTES CAPITEL.

Vom Verhältnisse des Unterrichts zur Regierung und Zucht.

§ 56. Von den Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruhet, bietet der Unterricht einen Theil dar, welcher nach Verschiedenheit der Umstände grösser oder kleiner ist.

---

[24] Im Sinne Herbart's behandeln die Regierung Ziller, *Regierung der Kinder*, Lpz. 1857, womit zu vgl. *Grundlegung*, § 1, Kern, *Grundriss* § 49 bis 59, S. 129 f., Stoy, *Haus- und Schulpolizei*, Berlin 1856. Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 350, Anm. 19.

Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müssiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit, (etwa Handwerks- oder Feldarbeit,) desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht *alle* Beschäftigung ist Unterricht, und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die *passendste* Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Oekonomen, als in der Schule.[25]

§ 57. Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, dass beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt. Hier aber ist eine Unterscheidung nöthig; denn bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage: ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgültigen Zwecken, die Absicht, Solches oder Anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm *tuto, cito, iucunde* die verlangte Geschicklichkeit beibringt. Von solchem Unterricht wird hier nicht geredet, sondern nur vom *erziehenden* Unterricht.[26]

§ 58. Der Werth des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen. Aber es giebt kein selbständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise, das heisst, zwar nicht in den Einzelnheiten dessen, *was* Einer weiss, wohl aber in der Verbindung und Gesammtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Aus demselben Grunde nun, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muss in der Pädagogik die Lehre vom Unterricht vorangehn, und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen.[27]

Anmerkung. Früher unterschied man nicht einmal die Regierung von der Zucht, so offenbar es auch ist, dass Gegenwärtiges

---

[25] Den psychologischen Grund giebt eine Notiz der spätern Zeit *W.* XI, S. 452 an: „*Arbeit und Unterricht.* Ein grosser Unterschied ist zwischen dem Lernen des Handwerkers und demjenigen beim *gelehrten* Unterricht. Letzterer macht den Menschen sehr lange Zeit hindurch solchergestalt *passiv*, dass hier in der Untersuchung überall die Frage vorherrschen muss: *was wird* als *Reaction* auf die beständige Einwirkung des Lehrers im *Zögling erfolgen?* Das ist die ächt pädagogische Frage. Hingegen der Handwerker drückt mehr persönlich. Das Lernen geht *da* meist im Kopfe des Lehrlings vor, da er die einzelnen Handgriffe leicht vollbringen kann und es nur darauf ankommt, ihm deren Reihenfolge und Effecte zu zeigen.“ Ueber die Arbeit vgl. oben S. 385.

[26] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 342 und Ziller, *Grundlegung* § 2, S. 12 f.

[27] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 325. 327. 375. 548. Zu den folgenden historischen Andeutungen vgl. *Päd. Schr.* I, S. 545, II, S. 478 und Ziller, *Grundlegung* § 8, S. 221 f.

dringender ist als Künftiges. Noch weniger fand der Unterricht seine rechte Stelle; das Mehr oder Weniger des Wissens, als Nebensache in Vergleich mit der persönlichen Ausbildung betrachtet, kam zuletzt an die Reihe, nachdem zuvor von der Erziehung war gehandelt worden, wie wenn diese ohne Unterricht bestehn könnte. In den letzten Decennien dagegen verlangte man eine verstärkte Thätigkeit der Schulen, zunächst der Gymnasien. Die *humaniora* sollten Humanität bringen. Man begriff, dass von Seiten der Kenntnisse dem Menschen leichter beizukommen ist, als von der Seite der Gesinnungen, und dass über die ersten examinirt werden kann, nicht aber in Ansehung der zweiten. Nun wurde dem Unterricht die Zeit zu kurz, was die alten lateinischen Schulen wenig gefühlt hatten. Nun berathschlagte man über das Mehr oder Minder für jede Wissenschaft. Wir werden uns vorzugsweise mit der *Verbindung* der Studien beschäftigen, denn was einzeln stehen bleibt, hat wenig Bedeutung.

§ 59. Dem erziehenden Unterrichte liegt Alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlasst. Diese soll er vermehren, nicht vermindern; veredeln, nicht verschlechtern.

Anmerkung. Verminderung entsteht, wenn unter vielem Lernen, Sitzen — besonders unter dem oft unnützen Schreiben in allerlei Schulbüchern — die Körperbildung in solcher Art leidet, dass früher oder später Nachtheile für die Gesundheit erfolgen. Daher neuerlich eine Begünstigung gymnastischer Uebungen, bei denen aber die Heftigkeit der Bewegungen kann übertrieben werden. Verschlechterung entsteht, wenn das Wissen zur Ostentation und zur Erlangung äusserer Vortheile dient, die nachtheilige Seite mancher öffentlichen Prüfungen. Die Schulen sollten nicht genöthigt sein, Alles zu zeigen, was sie leisten. — Wenn der Unterricht auf solche Weise gegen seinen Zweck wirkt, so setzt er sich überdies mit der Zucht in Widerstreit, welche für die ganze Zukunft des Zöglings dahin zu sehen hat, *ut sit mens sana in corpore sano.*[28]

§ 60. Wäre alle geistige Thätigkeit von einerlei Art, so wäre es gleichgültig, mit welchen Gegenständen der Unterricht die Jugend beschäftigte. Das Gegentheil ergiebt sich schon aus der Erfahrung, welche zeigt, dass die Talente der Menschen mannigfaltig verschieden sind. Der Unterricht darf aber auch nicht so verschieden sein, wie die hervorragenden Talente; wie schon daraus erhellet, dass alsdann Alles, was in jedem Zögling sich *minder* regt, bei ihm *ganz* vernachlässigt und vielleicht erdrückt werden würde. Vielmehr muss der Unterricht mannigfaltig, und mit dieser Mannigfaltigkeit

---

[28] Ueber Vermehrung und Veredlung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht vgl. die eingehende Darstellung Ziller's in der *Grundlegung* § 9, S. 225 f., wo insbesondere das Schädliche des Ehrgeizes erörtert wird.

für Viele in so fern gleichartig sein, als er dazu beitragen kann, das Ungleiche in den geistigen Richtungen zu verbessern.[29]

§ 61. Es ist also nicht der Willkür und der Convenienz zu überlassen, *was* gelehrt und gelernt werden solle; und hiedurch unterscheidet sich der Unterricht auffallend von der Regierung der Kinder, indem für diese ziemlich einerlei ist, *womit* man beschäftige, wenn nur dem Müssiggange vorgebeugt wird.[30]

Anmerkung. Aus manchen Häusern werden die Kinder nur darum in die Schule geschickt, weil sie im Wege sind und nicht müssig sein sollen. Da wird die Schule so angesehen, als ob sie vorzugsweise regieren, dann auch gelegentlich etwas Nützliches beibringen sollte, ohne Begriff von wahrer geistiger Bildung. Umgekehrt bemerken die Schulen nicht immer, dass sie doch auch beschäftigen, — und dass in der Beschäftigung Maass zu halten nöthig ist.

ZWEITES CAPITEL.

Zweck des Unterrichts.

§ 62. Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondre muss gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: *Vielseitigkeit des Interesse*, angeben. Das Wort *Interesse* bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrath, der auch mangeln könnte, ohne dass der Mensch darum ein Andrer wäre. Wer dagegen sein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessirt sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist (§ 60), so muss die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte *Vielseitigkeit* liegt.

§ 63. Man kann zwar ein mittelbares Interesse vom unmittelbaren unterscheiden. Allein das mittelbare Interesse führt, je mehr es vorherrscht, auf Einseitigkeit, wo nicht gar auf Egoismus. Den Egoisten interessirt Alles nur in so weit, als es ihm Vortheil oder Nachtheil bringt. Der Einseitige nähert sich dem Egoisten, auch wenn er es selbst nicht merkt; denn er bezieht Alles auf den engen

---

[29] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 282 Anm., 373, 403. Ziller, *Grundlegung*, § 10, S. 251 f. und § 20, S. 437 u. 446. Ein andres Verhältniss des vielseitigen Unterrichts zu den Individualitäten *Päd. Schr.* II, S. 23 und unten § 89.

[30] Ueber das Verhältniss von Unterricht und Regierung unten § 98. Ziller, *Grundlegung* § 1, S. 1 f.

Kreis, für den er lebt und denkt. In diesem Kreise liegt nun seine geistige Kraft; was ihn nicht als Mittel zu seinen beschränkten Zwecken interessirt, wird Last für jene Kraft.[31]

§ 64. In Ansehung des Begriffs der Tugend ist zu erinnern, dass zwar Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesse, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend ist, dass aber umgekehrt, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger an Tugend — vollends in der Mannigfaltigkeit ihres möglichen Wirkens — zu denken ist. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.[32]

Anmerkung. Schon oben (§ 17) ist bemerkt, dass für den Erzieher die Idee der Vollkommenheit unter den übrigen praktischen Ideen hervortritt als die nächste, welche er zu beachten hat. Nun

---

[31] Moller in der Schmid'schen *Encykl. d. Erz. u. Unterr.* III, S. 412 und 414 legt Gewicht darauf, dass hier abweichend von der *Allg. Päd.* das unmittelbare Interesse von dem mittelbaren unterschieden werde. Allein die Unterscheidung ist nicht neu; sie findet sich schon in den älteren Aufzeichnungen zur *Allg. Päd.* Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 365 und 381 Anm.; auch wird durchgehends in dem älteren Werke unter Interesse das unmittelbare verstanden. Auch darin irrt Moller, wenn er S. 412 annimmt, dass im *Umriss* das Interesse nicht mehr als gleichschwebendes bezeichnet werde, der Ausdruck findet sich § 131. — Ueber das Verhältniss des unmittelbaren Interesse zum mittelbaren vgl. unten § 79 und Ziller, *Grundlegung* § 14, S. 334 f.

[32] Vgl. *Psych. als Wissensch.* § 152, *W.* VI, S. 370. „Die Sittlichkeit ist zwar nicht ganz ein Werk der Reflexion, sondern ein Theil von ihr liegt in natürlichen Gefühlen des Wohlwollens, die sich *unmittelbar* Niemand geben kann; ein anderer Theil ist ursprüngliche Kraft, die man im Menschen, so wie er aus Leib und Seele schon geschaffen dasteht, nur vorfinden und an dargebotenen Gegenständen üben kann; wieder ein anderer Theil ist richtiges ästhetisches Urtheil, welches gar nicht vom Abstracten, sondern von einzelnen wirklichen Fällen anzuheben, und auf niedrigen Culturstufen sich zuweilen unerwartet, wie ein Blitz, jedoch auch ebenso vorübergehend, zu zeigen pflegt, — aber diese einzelnen Factoren der Tugend sind noch nicht die Tugend selbst; sie bedürfen noch, gesammelt, geläutert, gesichert, durch Maximen, durch Grundsätze, durch Uebung, durch Anstrengung festgestellt zu werden; daher ist die Cultur nicht gleichgültig für das Moralische, vielmehr ist sehr gewiss, dass man wenigstens die Reife der Tugend nur bei dem Menschen suchen kann, dessen Blick sich in's Allgemeine ausbreitet und nicht mehr von den ersten, niedrigsten Bedürfnissen eines kümmerlichen individuellen Daseins verdüstert wird. Ueberdies, wo kein feines Gefühl, da ist auch keine Tugend, da steht es schlecht auch um jene ersten Factoren derselben, die zwar der Reflexion nicht das Dasein, aber doch Schutz verdanken gegen eine Rohheit und Wildheit, der sie sonst zu unterliegen pflegen." — An derselben Stelle macht Herbart Kant den Vorwurf, dass er den Gegensatz des Moralisch-guten und der Civilisirung übertreibe und die Annäherung an die Tugend mittelst der Geistesbildung verkenne. — Das vielseitige Interesse als Form der Tugend *Päd. Schr.* I, S. 282 Anm. 14 u. 375; im Dienste der Tugend I, S. 366 Anm. 33, II, S. 84 f. Ziller, *Grundlegung* § 15—17. Die Viels. des Int. als Vollkommenheit: *Päd. Schr.* I, S. 282 Anm. 14. 326. 364. Ziller a. a. O. § 9, S. 224 u. § 18, S. 378.

kommt für diese Idee dreierlei in Betracht: Energie, Ausbreitung, Verbindung der geistigen Strebungen.* Die Energie wird durch das Wort Interesse angezeigt; die Ausbreitung kommt der Vielseitigkeit zu; was die Verbindung anlangt, so wird hierüber das Nähere sogleich folgen.

§ 65. Nicht bloss Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung ist ein Gegentheil der Vielseitigkeit. Tugend ist Eigenschaft der Person; Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein; gewiss also darf die Einheit des persönlichen Bewusstseins nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken; und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohl geordnetes Wissen *in allen Verbindungen* mit Leichtigkeit überschaut und *als das Seinige* zusammenhält.[33]

Die beiden Begriffe der Vielseitigkeit und des Interesse müssen jetzt mit den nöthigen praktischen Bemerkungen begleitet werden.

DRITTES CAPITEL.

Bedingungen der Vielseitigkeit.

§ 66. Es leuchtet sogleich ein, dass eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Uebersicht, Zueignung erfolgen (§ 65). Darum ein Wechsel der *Vertiefung* und *Besinnung*. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehn kann, so auch die Vereinigung.

§ 67. Man findet Lehrer, welche den grössten Werth auf pünktliches Auseinandersetzen des Kleinern und Kleinsten legen, und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederholen lassen. Andre unterrichten lieber gesprächsweise, und vergönnen auch ihren Schülern viel Freiheit im Ausdruck. Noch andre verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken, diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhange. Manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmässigen Denken selbstthätig üben.

Hieraus können zwar verschiedene Lehrweisen entstehn; es ist

* Praktische Philosophie im zweiten Capitel. [*W.* VIII, S. 37 f.]

[33] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 377 Anm. u. 383. Eine Ausführung der Herbart'schen Andeutungen giebt Ziller in der *Grundlegung* § 19, S. 397 f.: Vielseitigkeit des Interesse und Persönlichkeit; er erblickt in der Concentration des Unterrichts das Mittel die Einheit der Person mit der Vielheit des Unterrichtsstoffes zu verbinden. Vgl. auch Kern, *Grundriss* § 32, S. 67 f. und die Verweisungen daselbst.

aber nicht nöthig, dass eine derselben als Gewöhnung vorherrsche und die andern ausschliesse; vielmehr kann man fragen, ob nicht jede derselben zur vielseitigen Bildung einen Beitrag leiste? Denn wo Vieles soll gefasst werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu gerathen; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmässigen Selbstdenken sich vollenden. *Klarheit, Association, System, Methode.*

§ 68. Bei näherer Betrachtung findet sich, dass diese verschiedenen Lehrweisen einander nicht ausschliessen *dürfen*, dass sie vielmehr bei jedem, kleinern oder grössern, Kreise von Lehrgegenständen einander folgen müssen; und zwar in der angegebenen Ordnung. Denn

Erstlich: der Anfänger kann nur langsam gehn, und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muss bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nöthig ist, um das Einzelne bestimmt aufzufassen. Während dieser Verweilung muss er seine Gedanken ganz darauf richten. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst vorzüglich darauf, dass der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Theile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken.

Zweitens: was die Verbindung anlangt, so kann diese nicht bloss, und am wenigsten zuerst, systematisch vollzogen werden. Im System hat jeder Punkt seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Punkten, die zunächst liegen, zunächst verbunden, aber auch von andern entferntern Punkten um eine bestimmte Distanz getrennt, und mit denselben nur durch bestimmte Mittelglieder verbunden; auch ist die Art dieser Verbindung nicht überall die nämliche. Ueberdies soll ein System nicht bloss gelernt, sondern auch gebraucht, angewendet, oftmals durch neue Zusätze, welche an gehörigen Orten einzuschalten sind, vervollständigt werden. Dies erfordert, dass man geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Darum soll ein System theils vorbereitet, theils eingeübt werden. Die Vorbereitung liegt in der Association, die Uebung im methodischen Denken muss nachfolgen.

§ 69. Für den Anfang, solange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft rathsam sein, diese von einigen, (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. (Bekanntlich ist sogar tactmässiges Zugleich-Sprechen aller Schüler, nicht ganz ohne Erfolg, in manchen Schulen versucht worden, und für die ersten Stufen des Unterrichts jüngerer Kinder kann es mitunter zweckmässig sein.)

Für die Association ist freies Gespräch die beste Weise, weil hiedurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbin-

dung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen, und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem bloss systematischen Lernen entsteht.

Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; und die Zeit des Vortrags muss sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondern. Durchs Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen, durch grössere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beides wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.

Uebung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigne Arbeiten, und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran muss sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefasst hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden im Stande ist.

§ 70. Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffs gesagt worden, das passt im Kleinen und im Grossen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer; es muss aber gemäss den Gegenständen und Altersstufen der Zöglinge noch mannigfaltige nähere Bestimmungen annehmen. Vorläufig ist im allgemeinen daran zu erinnern, dass der Unterricht einen Theil der Beschäftigungen übernimmt, welche schon der Regierung wegen nothwendig sind (§ 56). Nun pflegt aber der Unterricht, je länger anhaltend er gegeben wird, um desto eher zu ermüden, wiewohl nach Verschiedenheit der Schüler mehr oder minder. Je mehr er sie ermüdet, desto weniger leistet er als Beschäftigung. Schon hieraus erhellet die Nothwendigkeit der Pausen und der Abwechselungen. Ist der Schüler an bestimmten Gegenständen wirklich ermüdet, (nicht bloss unlustig,) so muss man, so weit thunlich, dies Gefühl erst vorübergehn, wenigstens sich mildern lassen, ehe man die nämlichen Gegenstände in etwas veränderter Form weiter bearbeitet. Damit hiezu Zeit genug sei, muss der systematische Vortrag in manchen Fällen weit später eintreten als der erste Unterricht in den Elementen; und umgekehrt, die Elemente müssen oft in Hinsicht ihrer allerersten Anfänge weit früher wenigstens *berührt* werden, ehe an einen zusammenhängenden Unterricht zu denken ist. Manche Lehre will aus weiter Entfernung vorbereitet sein.[34]

---

[34] Ueber die vier formalen Stufen vgl. *Allg. Päd., Päd. Schr.* I, S. 383 f. und daselbst Anm. 42 und II, S. 110 f. An die Darstellung des *Umrisses* schliesst sich Kern, *Grundriss* § 34, S. 78 f. an, während Ziller auf die der *Allg. Päd.* zurückgreift und die strenge Durchführung der Stufen auch für die kleinsten Abschnitte des Lehrstoffes verlangt. *Allg. Schulztg.* 1873, Nr. 31. Proben derselben giebt er in den *Jahrbüchern d. Ver. für wiss. Päd.* 1869, S. 29 f., 1870, S 29 f. u. 1871, S. 142 f. Ueber das System im Dienste der Concentration s. seine *Grundlegung* § 16, S. 369 u. § 19, S. 413.

VIERTES CAPITEL.

Bedingungen des Interesse.

§ 71. Interesse ist Selbstthätigkeit. Das Interesse soll vielseitig sein; also verlangt man eine vielseitige Selbstthätigkeit. Aber nicht alle Selbstthätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maasse; sonst brauchte man lebhafte Kinder nur sich selbst zu überlassen, man brauchte sie nicht zu erziehen und nicht einmal zu regieren. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Bestrebungen *richten*, aufs Rechte lenken; indem das geschieht, macht er sie zum Theil passiv; aber die Passivität soll auch nicht erdrücken, vielmehr das Bessere anregen.

Hier ist eine psychologische Unterscheidung nöthig: die zwischen *gehobenen* und *frei steigenden* Vorstellungen. Gehobene Vorstellungen zeigen sich im Aufsagen des Gelernten, frei steigende in den Phantasien und Spielen. Dasjenige Lernen, welches bloss zum Aufsagen führt, macht die Kinder grösstentheils passiv; denn es verdrängt, so lange es dauert, die Gedanken, welche sie sonst würden gehabt haben. Im Phantasiren und Spielen aber, also auch in demjenigen Unterricht, welcher hier nachklingt, ist die freie Thätigkeit vorherrschend.

Die angegebene Unterscheidung ist nicht so zu verstehen, als ob dadurch zwei Fächer gemacht würden, in welchen die Vorstellungen, ein für allemal gesondert, nothwendig stehen blieben. Aus solchen Vorstellungen, welche gehoben werden müssen, weil sie nicht von selbst kommen, können bei allmählicher Verstärkung frei steigende werden. Darauf ist aber nicht zu rechnen, wenn nicht der Unterricht es allmählich fortschreitend dahin bringt.

§ 72. Der Lehrer soll während des Unterrichts darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegenkommen, oder nicht. Im ersten Falle *nennt* man sie *aufmerksam*, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Im andern Falle ist zwar die Aufmerksamkeit noch nicht immer wirklich erloschen; auch lässt sie sich eine Zeit lang noch erzwingen, bevor wirkliche Ermüdung eintritt; aber es schwebt in Frage, ob der Unterricht für die nämlichen Gegenstände künftig noch Interesse bewirken könne.

Die Aufmerksamkeit ist für die Erziehung ein so wichtiger Gegenstand, dass ihr eine ausführlichere Betrachtung muss gewidmet werden.[35]

---

[35] Ueber den Unterschied der gehobenen und der freisteigenden Vorstellungen oben S. 370, 394 f., 398. Ueber die Aufmerksamkeit im Allgemeinen *Päd. Schr.* I, S. 406 f. und das. Anm. 54; ferner *W.* II, S. 207 f. und Waitz, *Allg. Päd.* § 23, S. 345 f.; über die primitive Aufmerksamkeit oben S. 283 f.; über die appercipirende oben S. 397 f. u. das. die Nachweisungen; ferner Miquel in Kern's *Pädag. Blättern* 1853, S. 492 f.

§ 73. Zuerst ist das Aufmerken zu unterscheiden vom *Merken;* welches wiederum in doppeltem Sinne gebraucht wird. *Etwas merken* heisst *spüren,* was verborgen oder kaum wahrzunehmen ist; dies geschieht durch die Stärke der von innen entgegenkommenden Vorstellungen. *Sich etwas merken* heisst *einprägen,* wie beim Memoriren geschieht.

Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muss durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen.

§ 74. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und die appercipirende. Die letztere ist es, welche beim Unterricht am allermeisten wichtig wird; aber sie stützt sich auf jene erste, deren Bedingungen auch fortwährend in Betracht kommen.

Apperception oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen, am stärksten (wiewohl nicht unbedingt am besten) durch die frei steigenden. Hievon ist weiterhin zu reden (§ 77); vorläufig ist klar, dass dem appercipirenden Aufmerken ein primitives muss vorausgesetzt werden; sonst wären die appercipirenden Vorstellungen niemals entstanden.

§ 75. Das primitive oder ursprüngliche Aufmerken hängt zuerst ab von der Stärke der Wahrnehmung. Helle Farben, lautes Sprechen wird leichter bemerkt als Dunkles und leise Töne. Allein man darf hieraus nicht schliessen, dass die stärksten Wahrnehmungen auch am zweckmässigsten wären; denn sie stumpfen die Empfänglichkeit schnell ab, und im Laufe der Zeit können schwache Wahrnehmungen ein eben so starkes Vorstellen erzeugen als diejenigen, welche sich Anfangs aufdringen. Daher muss schon hier ein mittleres Maass gesucht werden. Jedoch ist bei Kindern durchgehends die wirkliche sinnliche Anschauung, wäre es auch nur einer Abbildung, wenn der Gegenstand selbst nicht zu erlangen ist, — der blossen Beschreibung vorzuziehn.

Wenn aber Vorstellungen von entgegengesetzter Art in den Köpfen der Schüler eben jetzt vorhanden sind, — wären sie auch durch den Unterricht selbst dargeboten worden, — so wirken diese als Hindernisse wider das Neue, was nun sollte gemerkt werden. Gerade dies ist die Ursache, weshalb Klarheit der Auffassung nicht gewonnen wird, wenn der Unterricht zu schnell eins aufs andre häuft; und daher ist es nöthig, bei Anfängern Alles so sehr zu vereinzeln, zu zerlegen und schrittweise durchzugehn, bis sie es bequem fassen können (§ 68).

Ein anderes Hinderniss des Aufmerkens ist mehr vorübergehend, kann aber gleichfalls sehr schädlich werden. Es macht

nämlich einen grossen Unterschied, ob die eben vorhandenen Vorstellungen unter sich im Gleichgewichte sind oder nicht. Lange Perioden im Sprechen und in Büchern werden schwerer aufgefasst als kurze, weil sie Vieles aufregen, was zwar zusammen gehört, aber eine Bewegung der Gedanken hervorbringt, die nicht sogleich zur Ruhe kommt. Wie nun die gehörige Interpunction beim Lesen und Schreiben muss beobachtet werden, und wie diese leichter wird in kurzen als in langen Perioden: so müssen überhaupt im Unterrichte gewählte Absätze und Ruhepunkte vorkommen, bei welchen der Schüler hinreichend verweilen kann. Sonst drängen die zu sehr angehäuften Gedanken auf das Nächstfolgende, dies wieder auf das Folgende, und es entsteht ein Zustand, wobei die Schüler endlich nichts mehr hören.

§ 76. Will man nun die angegebenen vier Hauptpunkte, — Stärke des sinnlichen Eindrucks, Schonung der Empfänglichkeit, Vermeidung des schädlichen Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen, Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichts unter den aufgeregten Vorstellungen, — alle zugleich im Unterricht beachten: so findet sich, dass es schwer hält, allen diesen Rücksichten zugleich zu genügen. Um die Empfänglichkeit zu schonen, darf man einerlei nicht zu lange darbieten; die Eintönigkeit ermüdet. Aber springt man zu etwas Anderem über, so findet sich oft, dass dies dem Vorigen zu fremdartig ist, und dass die früheren Gedanken noch nicht weichen wollen. Wartet man zu lange, so wird der Vortrag schleppend; bietet der Unterricht zu wenig Mannigfaltiges dar, so wird er langweilig; die Schüler denken an etwas Anderes, und hiemit ist ihr Aufmerken vollends verloren.

Es ist sehr nöthig, anerkannt musterhafte Schriftsteller zu studieren, um von ihnen zu lernen, wie sie den Schwierigkeiten ausgewichen sind. Für den Ton des frühern Unterrichts muss man sich besonders an populäre Autoren wenden, z. B. an den Homer, dessen Art zu erzählen dagegen für Herangewachsene, die sich noch nicht auf eine frühere Stufe zurückzuversetzen wissen, zu breit und zu kindlich ist. Doch lässt sich im allgemeinen bemerken, dass Schriftsteller, deren Vortrag klassisch ist, nicht leicht Sprünge machen, aber auch nie ganz stillstehn. Ihre Darstellung ist ein kaum merkliches, wenigstens immer bequemes Fortschreiten, wobei der nämliche Gedankenfaden lange festgehalten, und dennoch allmählich bis zu den stärksten Contrasten fortgeführt wird. Schlechte Schriftsteller dagegen häufen die grellsten Gegensätze unbehutsam aufeinander, und erreichen nichts Anderes als die natürliche Folge, dass entgegengesetzte Vorstellungen einander verdrängen und den Geist leer lassen. Dasselbe hat ein Lehrer zu fürchten, der durch bunten Vortrag glänzen will.[36]

[36] Vgl. oben S. 391 u. 402 Anm. und weiter unten § 242 f. Ueber den klassischen Vortrag *W.* II, S. 123: „Die klassischen Werke dramatischer

§ 77. Das appercipirende oder aneignende Merken (§ 74) ist zwar nicht das erste; doch zeigt es sich schon bei kleinen Kindern, wenn sie in einem, ihnen sonst unverständlichen Gespräch der Erwachsenen einzelne bekannte Worte vernehmen, und laut wiederholen; wenn sie, etwas später, im Bilderbuche bekannte Gegenstände nach ihrer Weise benennen; noch später, beim Lesenlernen, wenn sie aus dem Buche einzelne Namen herausreissen, womit ihre Erinnerung zusammentrifft; und so in unzähligen Beispielen. Man sieht hier plötzlich Vorstellungen aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen. Eben dies Appercipiren nun muss während alles Unterrichts in beständiger Thätigkeit sein. Denn der Unterricht hat nur Worte mitzutheilen; die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruhet, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. Aber die Worte wollen nicht bloss verstanden sein, sie wollen interessiren. Dazu gehört ein höherer Grad und eine grössere Leichtigkeit der Apperception.[37]

---

und epischer Kunst entwickeln langsam eine Situation aus der andern; jede gleicht einer Bildsäule und das Ganze einer mimischen Darstellung, welche in beständiger Verwandlung ein Bild aus dem andern entstehen lässt. Auch der Eindruck einer Reise in einer schönen Gegend kann damit verglichen werden, weil hier *eine* schöne Landschaft sich allmählich in die andere verwandelt.“ Ferner *W.* I, S. 587: „Das Epos braucht höchste Genauigkeit in der Ausbildung und Verknüpfung. Die Charaktere müssen plastisch hervortreten; die Handlung muss bis ins Kleinste am Tage liegen (so weit irgend nach ihr gefragt wird); die Situationen müssen in ihrem Entstehen und ihrer Entwicklung ganz deutlich vor Augen liegen; die Arbeit des Dichters muss gleichförmig sein, er soll nicht hier und da glänzen, er darf das Geringste so wenig vernachlässigen, wie das Grösste; denn das Grosse wird eben gross neben dem Kleinen; das Kleine aber muss durch den Vers und die Diction gehoben oder wenigstens getragen werden. Die Handlung muss möglichst concentrirt sein, damit sich des Kleinen nicht zu viel zwischenein schiebe, welches man geneigt wäre zu überspringen.“ . . . *W.* VII, S. 512. „Wir sehen [bei Homer] nicht bloss ein scheinbar kunstloses Sammeln und Verknüpfen kleiner Theile zu einem grösseren Ganzen, ... wir sehen noch mehr, nämlich eine kunstreiche Concentration der Erzählung dadurch, dass sie von einigen Hauptpunkten rückwärts sowohl als vorwärts greifend eine Menge von Anknüpfungen möglich macht: daher ein reich ausgestattetes Ganze sich zur Uebersicht weit bequemer darbietet, als dies durch blosse Fortführung eines historischen Fadens geschehen würde. Wir sehen überdies das gemächliche Fliessen der Erzählung durch die kleinsten Umstände, deren Geringfügigkeit mit der Grösse und Pracht anderer Schilderungen einen wohlthätigen Contrast hervorbringt, welcher kaum irgend wo das Gefühl der Ueberspannung aufkommen lässt, dagegen eher und öfter ein Verlangen der Abkürzung aufregt.“ Im Darauffolgenden wird gezeigt, dass der Satzbau bei Homer den nämlichen Charakter hat, wie der Bau des Epos.

[37] *W.* II, S. 208. „Wo Sprache verstanden wird, da ist jedes Wort das Zeichen zum Hervorrufen einer daran haftenden Vorstellung, und jeder Laut, jeder Buchstabe eines Worts muss zu diesem Hervorrufen das Seinige beitragen. Alle Bedeutung der Rede muss der Hörer aus sich selbst hergeben. Wenn vieljähriger Unterricht durch Wort und Schrift den Men-

Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, dass sie etwas Neues lehren. Was man schon weiss, das malen sie aus;* was jeder fühlt, sprechen sie aus. Die vorhandenen Vorstellungen werden gehoben, erweitert und verdichtet, hiemit geordnet und verstärkt. Umgekehrt, wo Fehler appercipirt werden (Druckfehler, Sprachfehler, unrichtige Zeichnungen, falsche Töne u. dergl.), da entsteht eine Störung im Ablaufen der Vorstellungsreihen, die sich nun nicht gehörig verweben können. Hieraus lässt sich erkennen, wie der Unterricht wirken, und was er vermeiden muss, um zu interessiren.

Anmerkung. Das appercipirende Merken ist für den Unterricht so wichtig, dass hier noch etwas darüber soll beigefügt werden. Den höchsten Grad dieses Merkens bezeichnen die Worte Schauen, Spüren, Horchen, Tasten. Dabei ist die Vorstellung des Gegenstandes, welcher beobachtet wird, schon im Bewusstsein gegenwärtig, auch die Vorstellung der Klasse von Wahrnehmungen, welche von ihm erwartet werden; es kommt nun auf die erfolgenden Wahrnehmungen an, auf ihre Gegensätze, Verbindungen und Reproductionen; diese können ungehindert die von ihnen abhängenden Gemüthszustände bewirken, indem das Fremdartige schon entfernt ist und fern gehalten wird. Man gehe von diesem höchsten Grade rückwärts zu niedern Graden des Merkens. Dann ist die Vorstellung des Gegenstandes noch nicht, oder doch nicht vorzugsweise gegenwärtig, sie muss erst selbst reproducirt oder doch mehr gefördert werden. Es kommt in Frage, ob dies unmittelbar, oder nur mittelbar gelingen könne. Im ersten Falle muss sie an sich stark genug, im zweiten hinreichend mit andern Vorstellungen, die sich unmittelbar erwecken lassen, verbunden sein, und die Hindernisse der Reproduction müssen sich überwinden lassen.

Ist das appercipirende Merken schon im Gange, so soll es benutzt, und nicht gestört werden. Die Rede muss dahin fortlaufen, wo sie erwartet wird, bis die Erwartungen befriedigt sind; die Lösungen müssen den Aufgaben sichtbar entsprechen; Alles muss in einander greifen. Gestört wird das Merken durch unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen; gestört wird es auch durch Apperceptionen, welche das ins Licht stellen, was im Schatten bleiben

* Als Homer und Sophokles dichteten, da waren ohne Zweifel trojanische und thebanische Geschichten längst bekannt. Die grössten Dichter wählen historische Grundlagen.

schen bildet, so hat jeder Theil der Rede in den Vorrath, und zwar immer *in denselben* Vorrath, der einmal gesammelt war, eingegriffen; und alle gewonnene Kenntniss (sofern nicht neue unmittelbare Wahrnehmung hinzukam) hat nur durch veränderte Zusammensetzung dessen, was die Reproduction darbot, entstehen können. Man darf sich gewiss nicht wundern, wenn der Unterricht oft Schwierigkeiten findet, da ihm die ältern Verbindungen des nämlichen Unterrichts entgegenwirken." Vgl. auch unten § 218.

sollte. Dahin gehören Worte, die sich zu oft wiederholen, angewohnte Redensarten, Alles was die Sprache auf Kosten der Sache hervorhebt, selbst Reime, Versglieder und rhetorischer Schmuck am unrechten Orte.

Man muss aber auch das gar zu Einfache vermeiden. Die Apperception desselben ist gleich am Ende; es beschäftigt nicht. Die Fülle dessen, was sich zusammenfassen lässt, soll man suchen.

Eine Hauptregel ist, die Schüler unmittelbar bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört; besonders beim Anfange einer Lehrstunde durch eine kurze Uebersicht dessen, was gelesen oder vorgetragen werden wird.

§ 78. Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen (§ 36); diese seine Grundlagen müssen schon vorhanden sein; wo sie es nicht sind, müssen *sie zuerst*, und in gehöriger Tüchtigkeit geschafft werden; was daran fehlt, ist ein Verlust für den Unterricht, denn es fehlt an den Gedanken, welche die Lehrlinge selbst in die Rede des Lehrers hineinlegen müssen.

Wie nun Erfahrung und Umgang, so muss auch das früher Gelernte durch den spätern Unterricht ergänzt werden. Dies aber setzt eine solche Anlange des gesammten Unterrichts voraus, dass immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.[38]

§ 79. Der gewöhnliche Unterricht, zu wenig bekümmert um die vorhandenen Vorstellungen der Schüler, indem er nur das, *was* zu lernen ist, im Auge hat, pflegt sich um die nöthige Aufmerksamkeit erst dann zu bemühen, wann sie schon mangelt, und sein Fortgang dadurch aufgehalten wird. Er wendet sich also an das willkürliche Aufmerken (§ 73), welches nun durch Aufmunterungen oder noch öfter durch Verweise und Strafen soll erreicht werden. Hiemit tritt ein mittelbares Interesse (§ 63) an die Stelle des unmittelbaren; und der Vorsatz des Schülers, aufmerksam zu sein, schafft keine starke Auffassung, wenig Zusammenhang des Gelernten, wankt unaufhörlich und macht oft genug dem Ueberdrusse Platz.

---

[38] Vgl. die Notiz *W.* XI, S. 453: „*Aufmerksamkeit.* Abstrahiren wir vom Willen aufzumerken! — Das Merken von selbst liegt unmittelbar in der Intension des Gegebenen; folglich, bei schon sehr gefüllter Seele in der Summe der alten und neuen Intension. Fehlt die alte, und die neue ist für sich nicht stark genug, — wird das Neue gleich so wie es kommt von andern Vorstellungen zu Boden geschlagen, so schwindet das Merken. Hier hängt Vieles ab vom Grade der Ausschliessung, vom blinden Druck, von der schon früherhin angewachsenen Ausschliessungssumme (z. B. am Ende einer Lehrstunde), — am meisten aber von dem Verwandten, was in der Tiefe des Gemüths entweder liegt oder fehlt. *Vielseitige Ausbildung erfordert vollständige Elementarbildung.*“

Die Durchführung der letzten Andeutung bei Ziller, *Grundlegung* § 13, S. 321 u. § 20, S. 432 f.

Im günstigsten Falle, wenn der Unterricht gründlich ist, (also der Wissenschaft entspricht), gewinnen die Elementarkenntnisse allmählich hinreichende Festigkeit im Geiste des Schülers, damit in spätern Jahren darauf gebaut werde, d. h. damit aus den Elementarkenntnissen sich eine appercipirende Vorstellungsmasse bilde, welche den spätern Studien zu Hülfe komme. Solcher Vorstellungsmassen kann es mehrere geben; jede für sich aber bildet eine eigne Art von einseitiger Gelehrsamkeit; wobei sich noch fragt, ob *hierin* wenigstens ein unmittelbares Interesse liege? Denn wofern dies Interesse erst in den Jünglingsjahren erwachen soll, nachdem das Knabenalter zur Einprägung der Vorkenntnisse verwendet war: so ist die Hoffnung nicht gross. Die Aussichten auf künftigen Stand und Erwerb eröffnen sich; die Examina stehn bevor.

§ 80. Man darf jedoch nicht übersehen, dass die primitive und die appercipirende Aufmerksamkeit (§ 75—78) auch bei der besten Methode nicht von jedem Individuum im hinreichenden Grade können erlangt werden; alsdann muss die willkürliche, also der Vorsatz des Schülers, in Anspruch genommen werden. Hiebei darf es nicht bloss auf Lohn und Strafe ankommen, sondern hauptsächlich auf Gewohnheit und Sitte; also hängt hier der Unterricht mit Regierung und Zucht zusammen. Bei allem solchen Lernen, welches Anfangs nicht ganz ohne Zwang geschieht, kommt es vorzüglich darauf an, dass der Lehrling bald seine Fortschritte selbst wahrnehme. Die einzelnen Schritte müssen sehr bestimmt und zweckmässig angegeben, dabei leicht ausführbar sein und einander langsam folgen. Der Unterricht muss hiebei sehr pünktlich, gemessen, ernst und geduldig sein.

§ 81. Am meisten wird das willkürliche Aufmerken für Gedächtnisssachen verlangt, welchen ohnehin das Interesse, selbst wenn es entgegenkommt, nicht immer ganz zusagt. Denn die frei steigenden Vorstellungen (§ 71, 72) haben eine eigne Bewegung, welche das Gegebene überschreitend zu Erschleichungen führen kann. Zum Beobachten gehört einige Selbstbeherrschung; eben so zum absichtlichen Memoriren.[39] Hiebei kommt in Frage, welche Stelle man dem Auswendiglernen anweisen solle.

Das Auswendiglernen ist sehr nothwendig; es kommt bei allen Wissenschaften in Anwendung; aber es darf nirgends das Erste sein, ausser wo es von selbst, ohne Anstrengung, von Statten geht. Denn wenn es bei neuen Gegenständen, — die der Lehrling noch nicht falsch verbunden haben kann, — Anstrengung kostet, so zeigt dies, dass die einzelnen Vorstellungen von irgend einem Widerstande zu schnell zurückgedrängt werden, um sich unter einander zu verbinden. Man muss alsdann erst darüber sprechen, damit beschäftigen, die Gegenstände geläufiger machen, zuweilen selbst einen günstigern

[39] Ueber das Memoriren oben S. 310 f., 403 f. und das. Anm. 53.

Zeitpunkt abwarten. Wo noch für Klarheit des Einzelnen, nnd für Association zu sorgen ist (§ 67 u. f.), da müssen diese vorangehn. Sind die Vorstellungen dadurch verstärkt worden, so wird das Auswendiglernen leichter gelingen.

Die aufgegebenen Reihen dürfen nicht zu lang sein. Drei fremde Wörter sind oft schon viel. Manchen Schülern muss man das Auswendiglernen zeigen; sie fangen sonst immer von vorn an, stocken bald, und suchen vergeblich weiter zu kommen. Eine Hauptregel ist, den Anfangspunkt zu verändern. (Wäre z. B. der Name *Methusalem* einzuprägen, so würde man nach einander sprechen: *lem, — salem, — thusalem, — Methusalem.*)

Manche muss man ermahnen, dass sie nicht suchen sollen, schnell fertig zu werden. Es kommt hier auf einen psychischen Mechanismus an, welcher Zeit braucht, und welchen der Schüler selbst eben so wenig als der Lehrer, darf übereilen wollen. Erst langsam, dann schneller.

Es ist nicht immer rathsam, alle körperliche Bewegung abzuhalten. Manche lernen lautsprechend, Manche abschreibend, Einige zeichnend. Tactmässiges Zugleich-Sprechen lässt sich auch hier zuweilen anwenden.

Falsche Verbindungen sind sehr zu fürchten; sie kleben an. Strenge erreicht zwar viel; aber wo das Interesse für die Gegenstände ganz fehlt, da wird erst falsch, dann gar nichts gelernt, und die Zeit geht verloren.

Der Grund des Uebels liegt vielleicht bei denen, welchen das Auswendiglernen durchgehends misslingt, zum Theil an unbekannten Eigenheiten der leiblichen Organisation. Aber er liegt auch sehr oft an der falschen Spannung, worin sie sich selbst versetzen, indem sie mit Widerwillen versuchen, was sie kaum für möglich halten. Unvorsichtiges Benehmen in den ersten Kinderjahren führt dazu, wenn gleich Anfangs vom Lernen als von einer Sache der Noth und Plage die Rede war, und etwan ein unbehülfliches Buchstabiren den Anfang machte. So thöricht es ist, für solche Kinder, welche leicht behalten und aufsagen, noch Erleichterungsmittel zu suchen, so nöthig ist Behutsamkeit, weil es auch andre giebt, die man bei den ersten Versuchen, sie zum Aufsagen, ja nur zum Nachsprechen einer bestimmten Reihe von Worten zu bringen, fürs Lernen verderben kann. Bei solchen frühen Versuchen, ob sie gegebene Reihen leicht behalten und leicht reproduciren, ist durchaus nöthig, sie in gute Laune zu setzen, die Gegenstände dem gemäss zu wählen, und *nur so lange fortzufahren, als sie fühlen, dass sie können was man verlangt.* Die Beobachtungen, welche sich hier darbieten, müssen das weitere Verfahren bestimmen.

§ 82. Auch nach sorgfältigem Memoriren fragt sich noch, wie lange das Gelernte werde behalten werden? Hierüber pflegt man

sich, ungeachtet der bekanntesten Erfahrungen, immer von neuem zu täuschen. Aber

1) in der That braucht nicht alles Gelernte für immer im Andenken zu bleiben; Manches leistet, was es soll, indem es den nächsten Uebungen vorarbeitet und eine weitere Ausbildung möglich macht. So werden kleine Gedichte für eine Zeitlang memorirt, um eine Uebung im Declamiren möglich zu machen, manche Capitel aus römischen Schriftstellern auswendig gelernt, damit das Lateinschreiben und Sprechen besser in Gang komme. In manchen Fällen genügt es für spätere Jahre, zu wissen, wie literarische Hilfsmittel zu suchen und zu gebrauchen seien.

2) Soll jedoch das Gelernte sich auf lange Zeit, wo möglich auf immer einprägen: so ist es nur ein zweideutiges Nothmittel, das Nämliche immer von neuem, so oft es vergessen war, zum Memoriren aufzugeben. Der Ueberdruss kann grösser werden als der Gewinn. Es giebt nur Ein tüchtiges Mittel, und das ist Uebung durch beständige Anwendung, im Zusammenhange mit dem, was wirklich interessirt, also die frei steigenden Vorstellungen des Zöglings fortwährend beschäftigt.

Danach richtet sich zu jeder Zeit die Wahl dessen, was mit sicherem Erfolge memorirt werden kann. Für nahen Gebrauch das Nöthige; denn Ueberhäufung fördert das baldige Vergessen. Aber sehr Vieles im Unterricht wie in der Erfahrung thut seine Dienste, wenn es den Geist anregt, und ihn zu fernerer Beschäftigung befähigt, auch ohne genau behalten zu werden.

FÜNFTES CAPITEL.

Hauptklassen des Interesse.

§ 83. Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschliessen (§ 36). Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das speculative, beim Nachdenken über grössere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der andern das religiöse Interesse hinzu, welche beiden nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben.[40]

[40] Ueber die Hauptklassen des Interesse *Päd. Schr.* I, S. 391 f., das. Anm. 46 und II, S. 436 f. Den sechs Klassen Herbart's entspricht bei Mager, Vorrede zum *Deutschen Elementarw.* I, 1, die philomathische, phi-

§ 84. Man darf zwar nicht erwarten, dass alle diese Klassen des Interesse sich in jedem Individuo gleichmässig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muss man sie alle erwarten; und der verlangten Vielseitigkeit wird desto besser entsprochen, je mehr auch der Einzelne sich einer solchen Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen würden.

§ 85. Dass den hier angegebenen sechs Klassen des Interesse eine Zweitheilung zum Grunde liegt, wurde schon oben (§ 37) durch Angabe der historischen und naturwissenschaftlichen Richtungen bemerkt; und hiemit stimmt die Beobachtung in den Gymnasien zusammen, dass die Schüler sich mehr auf die eine oder auf die andre Seite zu neigen pflegen. Allein man würde sehr fehlen, wenn man deshalb ein historisches und ein naturwissenschaftliches Interesse in Gegensatz stellen, oder gar statt dieser Namen ein philologisches und mathematisches setzen wollte, wie freilich nicht selten geschieht. Die Verwirrung, welche hier in den Begriffen obwaltet, darf nicht bleiben; sie würde ganz unrichtige Ansichten des gesammten Unterrichts hervorbringen. Man wird ihr am leichtesten durch Betrachtung der grossen Menge von Einseitigkeiten begegnen, welche selbst *innerhalb* jener sechs Klassen noch vorkommen; wenigstens kann dadurch das Mannigfaltige, was hier zu unterscheiden ist, noch deutlicher auseinander gesetzt werden. Denn die möglichen Einseitigkeiten treten noch viel weiter auseinander, als durch Angabe jener sechs Klassen konnte gezeigt werden.

§ 86. Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es eine gewisse Art von Erfahrungsgegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift. So wenn Einer bloss Botaniker, oder Mineralog, oder Zoolog sein will; wenn er bloss Sprachen liebt, vielleicht nur alte, oder nur neuere, oder von allen nur eine; wenn er (wie manche sogenannte Touristen) als Reisender nur die vielbesprochenen Gegenden sehen will, um sie gesehen zu haben; wenn er als Sammler von Seltenheiten nur diese oder jene Liebhaberei

losophische, ästhetische, moralische, religiöse Geistesbildung, denen er die philologische (durch welche der Zögling lernen soll, „fremde Gedanken exact zu verstehen und seine eigenen verständlich und sachgemäss auszudrücken") zufügt. Stoy, *Encykl. der Päd.* § 32, S. 62 stellt der theoretischen Erkenntniss die ethisch-religiöse Erkenntniss, einschliesslich der ästhetischen, und die ethisch-religiöse Theilnahme: persönliche, als Liebe und Seelsorge, und sociale, als Bürgersinn und christliche Gemeindeliebe, gegenüber. Strümpell, *Erziehungsfragen* S. 64 f. fasst die Bildung zur Theilnahme, zum Gemeinsinn, zur Religiosität und zum Geschmack als Gemüthsbildung zusammen, der die intellectuelle zur Seite steht, welche Sinn für das Thatsächliche, Gewecktheit zum Nachdenken, Beherrschung der Sprache und Verständigkeit im Urtheilen und Handeln zu geben hat. Waitz, *Allg. Päd.* § 5, S. 69 unterscheidet mit Hinblick auf die vier obern Stände (im Sinne der Ethik) das intellectuelle, ethisch-politische, ästhetische und religiöse Interesse.

verfolgt; wenn er als Historiker nur von einem Lande, einer Zeit, Kunde verlangt u. s. w.

Das speculative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es nur logisch, oder nur mathematisch — vielleicht nur mathematisch nach Art der alten Geometer, — oder nur metaphysisch — vielleicht nur nach den Ansichten Eines Systems, — oder nur physikalisch — vielleicht nur mit Verfolgung Einer Hypothese, — oder nur pragmatisch historisch sein will.

Das ästhetische Interesse wirft sich bald ausschliessend auf Malerei, Bildhauerei, bald ausschliessend auf Poesie, vielleicht nur auf lyrische, oder nur auf dramatische, — bald auf Musik, vielleicht nur auf eine bestimmte Gattung derselben u. s. w.

Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standesgenossen, oder nur mit Landsleuten, oder nur mit seinen Familiengliedern leben mag, für alle andre Menschen aber kein Mitgefühl hat.

Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn Einer nur seiner politischen Partei hingegeben ist, und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vortheilen abmisst.

Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und Secten, denen es huldigt, mit Geringschätzung der Andersdenkenden.

Manche dieser Einseitigkeiten führt im spätern Leben der Beruf herbei; aber der Beruf soll den Menschen nicht isoliren. Er würde es thun, wenn schon in den Jugendjahren eine solche Beschränktheit sich gelten machte.[41]

§ 87. Noch genauere Zergliederung der Einseitigkeiten wäre zwar möglich, aber es bedarf derselben nicht um zu finden, welchen Platz die erwähnten Gymnasialstudien unter den Lehrgegenständen einnehmen, die zur Belebung des Interesse dienen sollen. Die Sprachen zuvörderst sind erfahrungsmässig vorhanden; weshalb aber wählt man unter so vielen Sprachen vorzugsweise die römische und griechische? Offenbar wegen der von *ihnen* dargebotenen Literatur und Geschichte. Die Literatur mit ihren Dichtern und Rednern gehört dem ästhetischen Interesse; die Geschichte weckt Theilnahme für ausgezeichnete Männer und für gesellschaftliches Wohl und Wehe; durch Beides wirkt sie mittelbar selbst für das religiöse Interesse. Man findet keinen bessern *Vereinigungspunkt* für so viele verschiedene Anregungen. Selbst das speculative Interesse geht nicht leer aus, wenn Nachforschungen über den grammatischen Bau

---

[41] Ueber das Verhältniss der Vielseitigkeit zum Beruf *Päd. Schr.* II, S. 40 und das. die Anm.; ferner Ziller, *Grundlegung* § 20, S. 480 f. Eine Ueberleitung der vielseitigen Bildung in die Berufsbildung, bei welcher das gleichschwebende Interesse gewahrt wird, sucht Ziller durch die den Erziehungsschulen beizufügenden Nebenklassen zu bewerkstelligen a. a. O. § 4, S. 95 f.; vgl. oben S. 47 Anm.

dieser Sprachen hinzukommen. Aber die Geschichte bleibt nicht bei den Alten stehn; auch die Literaturkenntnisse erweitern sich, um *noch vollständiger* zur Belebung jener Interessen zu wirken. Geschichte, wenn sie pragmatisch behandelt wird, kommt von einer andern Seite dem speculativen Interesse zu Hülfe. Jedoch hierin bleibt der Mathematik der Vorrang, nur muss sie, um sicherer Eingang und eine bleibende Wirkung zu gewinnen, sich mit den Naturwissenschaften verbinden, welche zugleich dem empirischen und dem speculativen Interesse angehören.

Wenn nun diese Studien gehörig *zusammenwirken*, so leisten sie, in Gemeinschaft mit dem Religionsunterricht, sehr Vieles, um dem jugendlichen Geiste diejenigen Richtungen zu geben, welche dem vielseitigen Interesse angemessen sind. Wollte man aber Philologie und Mathematik auseinanderfallen lassen, die Verbindungsglieder wegnehmen, und einen Jeden nach seiner Vorliebe die eine oder die andre wählen lassen, so würden ein paar nackte Einseitigkeiten herauskommen, die durch das Vorhergehende hinreichend bezeichnet sind.[42]

§ 88. Es wird jetzt anerkannt, dass auch die höhern Bürgerschulen gerade die nämliche vielseitige Bildung zu veranstalten, das heisst, gerade die nämlichen Hauptklassen des Interesse zu berücksichtigen haben, wie die Gymnasien. Der Unterschied liegt nur darin, dass die später nöthige Berufsübung den Schülern der Gymnasien weniger nahe bevorsteht; daher auf den Bürgerschulen neuere Literatur und Geschichte einiges Uebergewicht bekommt, und den weiter strebenden Köpfen die *Hülfsmittel* einer mannigfaltigen geistigen Thätigkeit nicht *vollständig* können dargeboten werden. Aehnliches gilt von allen denjenigen niedern Schulen, welche die Erziehung zu besorgen haben. (Anders verhält es sich bei Gewerbschulen, polytechnischen Schulen, kurz bei denen, welche die Erziehung als schon geschehen, so weit sie nach den Umständen geschehen konnte, voraussetzen.)

Hat demnach eine höhere Bürgerschule einen richtigen Lehrplan: so kann man darin eben so gut, als in dem Lehrplan eines Gymnasiums, nachweisen, dass man dadurch wenigstens eine so *grosse* Einseitigkeit zu verhüten sucht, wie sich ergeben würde, wenn eine von jenen sechs *Hauptklassen* des Interesse zurückgesetzt wäre.

§ 89. Kein Unterricht aber ist im Stande, diejenigen besondern Einseitigkeiten zu verhüten, welche noch innerhalb jeder Hauptklasse entstehen können (§ 86). Ist Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung einmal angeregt, wenn auch nur in einem engen Kreise von Gegen-

---

[42] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 119 und II, S. 264 f.; über die irrige Annahme der Seltenheit mathematischer Anlagen unten § 252.

ständen: so bleibt es grossentheils dem Individuum und der Gelegenheit überlassen, für weitere Ausbreitung auf eine grössere Menge und Mannigfaltigkeit der *Gegenstände* zu sorgen. Den Talenten, vollends dem Genie, kann man wohl die nöthige Umsicht durch den Unterricht schaffen, der ihnen zeigt, was anderwärts von andern Talenten und anderem Genie geleistet wird; aber ihre Eigenthümlichkeit müssen sie behalten und selbst verantworten.

Auch sind nicht alle jene partiellen Einseitigkeiten gleich nachtheilig, denn nicht alle machen sich in gleichem Maasse ausschliessend gelten. Zwar jene alle können hochmüthig werden; aber nicht alle sind dazu in gleichem Maasse geneigt.

§ 90. Unter günstigen Umständen der Zeit und Gelegenheit, wie Gymnasien und höhere Bürgerschulen besitzen, beschränkt man sich bekanntlich nicht auf die ersten Anregungen, und es kommt in Frage, in welcher Folge die angeregten Interessen fortzubilden seien? Am Lehrstoff ist kein Mangel; man hat zu wählen, und zu ordnen; hiebei dient im allgemeinen, was über die Bedingungen der Vielseitigkeit und des Interesse gesagt worden. Also: Fortschritt vom Einfachern zum Zusammengesetzten, und Sorge für die Möglichkeit des unwillkürlichen Aufmerkens. Dabei darf man sich aber die Erfordernisse und die Schwierigkeiten nicht verhehlen.

§ 91. Das empirische Material (in Sprachen, Geschichte, Geographie u. s. w.) erfordert bestimmte Complexionen und Reihen von Vorstellungen sammt deren Verwebung. Schon die Wörter bestehen aus Stämmen und dem was zur Biegung und Ableitung gehört; dies wieder aus den einzelnen Sprachlauten. Die Geschichte hat ihre Zeitreihen, die Geographie ihre räumliche Verwebung. Die psychologischen Reproductionsgesetze bestimmen das Einprägen und Behalten.

Den fremden Sprachen dient die Muttersprache zur Vermittelung des Verstehens; aber sie widerstrebt zugleich den fremden Lauten und Wortfügungen; überdies dauert es lange, ehe dem jüngeren Knaben der Gedanke geläufig wird, dass in weiter Ferne des Orts und der Zeit Menschen sind und waren, die anders reden und geredet haben, Menschen, um die man sich hier und jetzt bekümmern solle. Höchst gewöhnlich, und zugleich sehr schädlich ist auch *die* Täuschung der Lehrer, dass ihr Ausdruck, weil er deutlich ist, darum schon von dem Knaben verstanden werde, dessen Kindersprache sich nur langsam erweitert. Diese Hemmungen sind zu überwinden. — Die Geographie hilft in Ansehung der örtlichen Entfernungen; aber dem Bewohner des flachen Landes fehlt die anschauliche Vorstellung der Gebirge, dem, der in Thälern aufwächst, die Anschauung der Ebene, den Meisten die Vorstellung des Meeres. Dass die Erde eine Kugel sei, sich um ihre Axe drehe, die Sonne umkreise, klingt den Kindern lange wie ein Märchen; und es giebt gebildete Jünglinge, die an den Lehren vom Planeten-

system zweifeln, weil sie nicht begreifen, wie man dergleichen wissen könne. Diese Hindernisse muss man heben und nicht unnöthig anhäufen. — Für Geschichte könnten alte Ruinen eine Anknüpfung darbieten, wäre diese nicht viel zu dürftig und zu sehr in der Nähe, wo die frühere Jugend schon in jüdisches, griechisches, römisches Alterthum soll versetzt werden. Hier helfen nur Erzählungen, die ein sehr lebhaftes Interesse erwecken; solche schaffen Stützpunkte für den Gedanken einer längst verschwundenen Vorzeit; aber es fehlt noch an der Schätzung chronologischer Distanzen bis zu unserer Zeit. Diese lässt sich nur sehr allmählich durch Einschaltungen erreichen.

§ 92. Zur Uebung im Denken, und hiemit zur Anregung des speculativen Interesse, bietet sich Alles dar, was in der Natur, in menschlichen Angelegenheiten, im Bau der Sprachen, in der Religionslehre einen Zusammenhang nach allgemeinen Regeln erkennen oder auch nur vermuthen lässt. Ueberall jedoch, — selbst schon beim Gebräuchlichsten, dem gemeinen Rechnen und der Grammatik, — begegnen dem Schüler allgemeine Begriffe, Urtheile, Schlüsse. Er klebt am Einzelnen, Bekannten, Sinnlichen; das Abstracte steht ihm fern; selbst die geometrischen Figuren, fürs Auge hingezeichnet, sind ihm einzelne Dinge; nur mit Mühe erkennt er ihre allgemeine Bedeutung. Das Allgemeine soll die Besonderheiten aus seinen Gedanken verdrängen; aber umgekehrt drängt sich das Bekannte in den gewohnten Vorstellungsreihen hervor, und vom Allgemeinen bleiben ihm fast nur die Worte, womit man es bezeichnet. Soll er einen Schluss machen, so verliert er eine Prämisse über der andern; man muss vielmals von vorn anfangen, die Beispiele den Begriffen unterlegen, die Begriffe scheiden und verbinden, die Sätze allmählich einander nähern. Sind die Mittelbegriffe in den Prämissen glücklich verschmolzen, so ist doch die Verbindung Anfangs lose; die nämlichen Sätze werden oft vergessen; und man darf sie nicht zu oft wiederholen, wenn man nicht das Interesse vertreiben will anstatt es zu erregen.

Es ist rathsam, Vieles von dem, was schon durch Schlüsse eingesehen war, für eine Zeitlang dem Vergessen preiszugeben, da man dies nicht hindern kann, und dagegen späterhin *auf andern Wegen* zu den Hauptsachen zurückzukehren. Die ersten Vorübungen erreichen ihren Zweck, wenn sie das Allgemeine *im Einzelnen* erblicken lassen, noch ehe die Begriffe zu Gegenständen von Lehrsätzen werden, und ehe man die Sätze zu Schlussreihen verbindet. Zwischen dem ersten Zeigen der Allgemeinheiten, und dem systematischen Lehren ihres Zusammenhangs darf das Associiren (§ 69) nicht fehlen.[43]

---

[43] Ueber die Begriffsbildung vgl. oben S. 409 f. und *Lehrb. zur Psych.* § 240, *W.* V, S. 181. „Lässt der Unterricht die allgemeinen Begriffe sich

§ 93. Die ästhetische Contemplation kann man zwar durch mancherlei andere Interessen, auch durch aufgeregte Affecten, veranlassen; sie selbst aber erfolgt nicht anders als bei so ruhiger Lage des Gemüths, dass es das simultane Schöne genau zusammenfassen, und dem successiven in entsprechender Bewegung nachkommen kann. Fassliche Gegenstände müssen dargeboten sein; zur Betrachtung darf nicht getrieben werden; wohl aber können unangemessene Aeusserungen, — vollends Beschädigungen solcher Gegenstände, die ästhetischen Werth haben und denen Respect gebührt, zurückgewiesen werden. Oft ist Nachahmung, — wenn auch Anfangs sehr roh, — Nachzeichnen, Nachsingen, lautes Nachlesen, — späterhin Uebersetzen ein Zeichen der Aufmerksamkeit; dies Nachahmen mag begünstigt, nur nicht gelobt werden. Die rechte Wärme, welche bei ästhetischer Bildung von selbst sich erhebt, wird sehr leicht durch Erhitzung verdorben. Ueberhäufung schadet; Kunstwerke, die einer höhern Bildungsstufe angehören, darf man nicht zu einer niedern herabziehn, Kunsturtheile und Kritiken soll man den Schülern nicht aufdringen.

§ 94. Die Interessen der Theilnahme hängen noch mehr vom Umgange und dem häuslichen Leben ab, als die vorigen von der Erfahrung. Wenn Kinder oft den Platz wechseln, dann kann ihre Anhänglichkeit nirgends wurzeln; schon der Wechsel der Lehrer und der Schulen ist schädlich; die Schüler machen Vergleichungen nach ihrer Weise; eine Autorität, die nicht dauert, gilt wenig; das Streben nach Ungebundenheit wirkt dagegen. Der Unterricht kann solche Uebel nicht heben; um desto weniger, da er selbst oft die Form wechseln muss, was eine scheinbare Verschiedenheit der Lehrer mit sich bringt.[44] Allein desto nöthiger ist, dass der Unterricht in der Geschichte diejenige Wärme fühlen lasse, welche den historischen Personen und Begebenheiten gebührt. Aus diesem, für die

---

auf die natürliche Weise aus dem Besondern allmählich erzeugen und ausbilden, so wird das Herabsteigen vom Allgemeinen zum Besondern einem übrigens nicht getrübten Geiste nicht schwierig sein. Dazu gehört aber, dass man dem langsamen Gang der Natur Zeit lasse und dass man die vorhandenen Begriffe nicht vor der Reife als Voraussetzungen im fortschreitenden Unterricht gebrauche, dass man vielmehr jeden Kreis von Grundbegriffen, die man späterhin wird voraussetzen müssen, *lange vorher* zubereite. Das Umgekehrte geschieht da, wo man Begriffe lernen lässt, und auf die nur eben erst gegebenen Definitionen sogleich fortbaut. So macht man Pedanten auch bei den schönsten äussern Formen.“

[44] Ueber das Wechseln der Lehrer oben S. 95; über die Formen des Unterrichts, welche scheinbar verschiedene Vertreter verlangen § 67 und 121. Betreffs der Mitwirkung des Umgangs von Lehrer und Schüler zur Bildung der Theilnahme vgl. die Notiz *W.* XI, S. 449. „Was über den Umgang des Lehrers mit dem Zöglinge zu sagen wäre, das löst sich fast ganz in den frommen Wunsch auf: möchte zu einem zarten und innigen Verhältniss der Lehrer nie *weniger fähig* sein als der Zögling, und möchte er hinwiederum nie *mehr Ansprüche* darauf machen, als dieser fähig ist zu befriedigen.“

ganze Erziehung wichtigen Grunde hat man sehr Ursache, die Geschichte nicht wie ein chronologisches Skelet erscheinen zu lassen. Besonders ist dies beim frühern historischen Unterricht zu beachten, von welchem es grossentheils abhängt, was für Eindruck auch späterhin die gesammte Geschichte machen wird.

Vom Religionsunterricht braucht nicht erst gesagt zu werden, wie sehr er die Abhängigkeit des Menschen muss fühlen lassen, und wie sehr von ihm erwartet wird, dass er die Gemüther nicht kalt lasse. Allein der historische Unterricht muss mit ihm zusammenwirken; sonst stehn die Religionslehren allein, und laufen Gefahr in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen.[45]

SECHSTES CAPITEL.

Verschiedene Gesichtspunkte in Ansehung der Gegenstände des Unterrichts.

§ 95. Aus verschiedenen Gesichtspunkten entspringen streitende Meinungen, nicht bloss in Ansehung der Behandlung, sondern auch der Wahl dessen, was zu lehren und zu lernen sei. Wechselt nun das Uebergewicht, welches bald die eine bald die andre Meinung erlangt, so fehlt nicht bloss die Einhelligkeit der Absichten, nach welchen Unterricht begehrt und ertheilt wird, sondern die Schüler leiden auch unmittelbar durch den Mangel an Consequenz, wo nicht nach gleichem Plane angefangen und fortgefahren wird.

§ 96. Gesetzt, einem Lehrer werde aufgetragen, den Unterricht in einer bestimmten Wissenschaft zu besorgen: so macht er oft genug seinen Lehrplan ohne pädagogische Ueberlegung. Die Wissenschaft, meint er, gebe ihm einen Plan an die Hand, wie sie gemäss ihrem Inhalte, wobei eins das andre voraussetzt, füglich könne gelehrt werden. Ist eine Sprache zu lehren, so verlangt er, die Schüler sollen fertig decliniren und conjugiren können, damit er einen Schriftsteller mit ihnen lesen könne; sie sollen den gewöhnlichen prosaischen Ausdruck verstehn, bevor er ihnen die gewählten Wendungen eines Dichters erkläre u. s. w. Ist Mathematik zu lehren, so sollen die Schüler vollkommene Fertigkeit im gemeinen Rechnen mitbringen; auf einer höhern Stufe sollen sie völlig geübt sein mit Logarithmen zu rechnen, bevor solche Formeln vorkommen, zu deren Anwendung die Logarithmen nöthig sind u. s. w. Ist Geschichte zu lehren, so soll ein chronologisches Fachwerk,

---

[45] Die Durchführung dieser Forderung versucht Ziller, *Grundlegung* § 4, S. 93 f.



welches die Thatsachen aufnehmen wird, vorher feststehn; zur alten Geschichte wird alte Geographie vorausgesetzt u. s. w. Dieser Gesichtspunkt, da man die Stufenfolge des Unterrichts von den Lehrgegenständen selbst hernimmt, als ob die Forderung, *gerade dies* zu lehren, unbedingt feststünde, — macht sich im Grossen gelten, wo eine Anstalt neue Schüler aufnimmt; die Kinder sollen fertig lesen, schreiben, rechnen, ehe sie das Gymnasium zulässt; bei Versetzungen in höhere Klassen soll das nächst vorhergehende Klassenziel erreicht sein. Der gute Schüler ist nun derjenige, welcher zu diesen Anordnungen passt, und sich willig darin fügt. Dass hiebei die Bedingungen des Aufmerkens, die allmählichen Fortschreitungen des Interesse wenig berücksichtigt werden, ist die natürliche Folge.[46]

§ 97. Es entsteht aber noch eine andre Folge, und mit ihr ein andrer Gesichtspunkt. Die Jugend wird bedauert, dass sie so viel Plage erleide. Allerlei Zweifel erwachen, ob man *die* Wissenschaften, welche die Plage verursachen, habe lehren sollen? Der künftige Nutzen kommt in Frage. Beispiele in Menge treten hervor, dass die Erwachsenen vernachlässigen und vergessen — auch ohne merklichen Nachtheil vergessen, was sie mühsam erlernt hatten. Nun streiten zwar Beispiele mit Beispielen; aber das führt zu keiner Entscheidung. Es lässt sich nicht leugnen, dass sehr viele Menschen, selbst in den gebildeten Ständen, weiter nichts wollen, als Sorgenfreiheit durch Erwerb und ein geselliges Leben, und dass sie hiernach den Werth ihrer Kenntnisse beurtheilen. Das wird nicht besser durch einen Unterricht, der wenig Interesse weckt, und von den Erinnerungen an die frühere Jugendzeit die Schattenseite ausmacht.

§ 98. Im allgemeinen antwortet man mit Recht: die Jugend musste beschäftigt werden, denn sie durfte nicht zügellos heranwachsen. Ernst und Strenge musste in der Beschäftigung liegen, denn die Regierung (§ 45—55) durfte nicht schlaff sein. Aber nun wirft sich der Zweifel vollends auf die Wahl der Lehrgegenstände. Konnte man denn nicht nützlichere Dinge zur Beschäftigung darbieten? — Wird dagegen z. B. von den alten Sprachen gerühmt, dass sie vorzüglich taugen, um der Jugend mancherlei zu thun aufzugeben, so fällt der Vorwurf auf die Lehrart in *andern* Wissenschaften, die man nur nicht zu behandeln wisse, um durch sie eben so viel Thätigkeit der Lehrlinge hervorzurufen. Namentlich wird

---

[46] Ueber das Verhältniss, in welches Herbart Unterricht und Wissenschaft gesetzt wissen will, *Päd. Schr.* I, S. 342, 575 f. In demselben Sinne verlangt Mager, *Die modernen Humanitätsstudien* II, S. 128 f., dass aus den sämmtlichen Hauptwissenschaften die in den erziehenden Unterricht aufzunehmenden Elemente aufgesucht und dieselben nicht nach wissenschaftlichen, sondern nach pädagogischen Principien zu verschiedenen Schulwissenschaften vereinigt werden sollen. Vgl. Stoy, *Encykl. der Päd.* § 35, S. 80. Ziller, *Grundlegung* § 6, S. 157, § 11, S. 286, § 12, S. 312.

von den neuern Sprachen behauptet, sie seien eben auch Sprach studien, wobei Lesen, Sprechen, Schreiben, Uebersetzen, grammatisches Denken vorkomme. Hier möge nur nicht erwidert werden, die Gymnasien müssten das Griechische und Lateinische beibehalten, weil sie künftige Beamte zu bilden hätten, denen die alten Sprachen eben so nützlich, ja nöthig seien, wie andern Ständen die neuern. Denn wenn einmal die klassischen Studien in den Rang des Nützlichen und Nöthigen herabgesetzt sind, so steht die Thüre denen offen, welche endlich noch fragen, wozu denn der Landprediger das Hebräische, der praktische Jurist und Arzt das Griechische brauche?

§ 99. Streitigkeiten dieser Art sind oft so geführt worden, als ob die sogenannten *humaniora* den Realien entgegenstünden und diese nicht neben sich leiden könnten, während die letztern mindestens eben so sehr zur vollständigen Bildung gehören als jene. Die Sache ist durch einige ältere Pädagogen verschlimmert worden, die sich herabliessen, das Lernen, was nun einmal geschehen sollte, zu versüssen durch allerlei Unterhaltendes und Spielendes, anstatt auf bleibendes und wachsendes Interesse zu dringen. Betrachtet man so den Zweck als ein nothwendiges Uebel, und das Versüssen als das Mittel um jenes erträglich zu machen, so sind alle Begriffe in Verwirrung, und bei schlaffer Beschäftigung erfährt die Jugend nicht, was sie vermag.

Hiebei darf aber nicht unbemerkt bleiben, dass auch dem Versüssen noch Gelegenheiten übrig bleiben, wo es an der rechten Stelle ist; eben so gewiss als Palliativmittel in der Hand des Arztes bleiben, wie sehr er auch vom Vorzug der Radicalcuren überzeugt sein mag. So schädlich und tadelhaft ein durchgehends tändelndes Benehmen ist, wenn es einen ernsten und gründlichen Unterricht verdrängt, so nöthig ist es oft, in Fällen, wo Etwas nicht schwer ist aber schwer scheint, den Lehrling durch ein gewandtes und heiteres, fast spielendes Vorzeigen dessen was er nachahmen soll, in Gang zu bringen; wogegen unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste missrathen macht. Dies gilt am meisten vom Unterricht jüngerer Kinder, und von den ersten Anfängen, z. B. des Griechisch-Lesens, oder der Buchstabenrechnung u. dergl.[47]

§ 100. Giebt es in Ansehung jener Streitigkeiten irgend einen wesentlichen Streitpunkt, so entspringt er aus der absoluten Voraussetzung, diese oder jene Wissenschaft solle gelehrt werden (§ 96). Eine solche Voraussetzung darf der erziehende Unterricht nicht von

[47] Ueber Anspannung und Erleichterung beim Unterricht *Päd. Schr.* I, S. 415. 493. 549, II, S. 387 Anm.; gegen das spielende Verfahren der Philanthropinisten I, S. 56. 91; II, S. 81.

Beispiele von angemessener Erleichterung *Päd. Schr.* I, S. 421. 584*** und unten § 81. 127. 215. 252.

dem *Zwecke* trennen: dass die geistige Thätigkeit des Zöglings soll gewonnen werden. *Dies* bestimmt seinen Gesichtspunkt; aber eben so wenig das blosse Wissen als der Nutzen. Erfahrung und Umgang sind die ersten Quellen, aus welchen der Zögling seine Vorstellungen schöpfte; darnach richtet sich, was in diesen Vorstellungen stark und schwach ist, und was der Unterricht leichter oder schwerer, früher oder später leisten kann. Gute Kinderschriften wenden sich schon während des Lesenlernens an diese Quellen, und erweitern allmählich den Gedankenkreis. Nun erst kann vom Unterricht in *dieser* oder *jener* Wissenschaft die Rede sein.

§ 101. Die Realien, — Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, — haben *einen* unstreitigen Vorzug, den der leichtesten Anknüpfung. Ihnen können wenigstens theilweise die frei steigenden Vorstellungen der Zöglinge (§ 71) entgegen kommen. Pflanzensammeln, Bilderbücher, Landkarten thun bei gehörigem Gebrauche, das ihrige. Für die Geschichte nutzt man die Neigung der Jugend, sich erzählen zu lassen.[48] Dass man die Erzählungen zum Theil aus alten Büchern schöpft, die in fremden Sprachen geschrieben sind, — dass diese Sprachen einst wirklich gesprochen wurden, ist ein Umstand, der oft im Vorbeigehn muss erwähnt werden, bevor diese Sprachen selbst kommen, ja selbst nachdem der Anfang damit schon gemacht ist.

Demonstrationen vom Nutzen der Realien sind unnütz, Die Jugend handelt nicht um entfernterer Zwecke willen; sie regt sich, wenn sie fühlt, dass sie etwas kann; und das Gefühl des Könnens muss man ihr schaffen.

§ 102. Die Geometrie hat andre Vortheile der Anknüpfung, die man erst neuerlich angefangen hat ernstlich zu benutzen. Figuren aus Holz und Pappe, Zeichnungen, Stifte, Stangen, biegsame Drähte, Fäden, den Gebrauch des Lineals, des Zirkels, des Winkelmessers, gezähltes Geld in längeren und kürzeren, parallelen und nicht parallelen Reihen — kann man beliebig dem Auge darbieten, und mit andern anschaulichen Gegenständen in Verbindung setzen; man kann geordnete Beschäftigungen und Uebungen daraus entnehmen; und das wird mehr und mehr geschehen, wenn man begreift, dass sinnliche Vorstellungen *in gehöriger Stärke* die sicherste Grundlage für einen Unterricht ausmachen, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellungen des Räumlichen innerlich bildet. Das begreifen freilich diejenigen nicht, welche ein für allemal den Raum als eine Form der Sinnlichkeit betrachten, die auf gleiche Weise in allen menschlichen Köpfen liege. Das Gegentheil wird den praktischen Erzieher die Erfahrung

---

[48] Andere Anknüpfungspunkte für die Geschichte und Geographie im Gesichtskreise des Zöglings in Ziller's *Grundlegung* § 8, S. 450 u. 453. Kern, *Grundriss* § 39, S. 97 f. u. die Verweisungen daselbst.

lehren, wenn er sie gehörig beachtet; denn gerade hierin zeigen sich die Individuen höchst verschieden. Auf geometrische Constructionen kommen sie selten von selbst; öfter findet man Geschick zum Zeichnen, also zum Nachahmen des Gesehenen.

Aus geometrischen Auffassungen durch Abstraction arithmetische Begriffe zu bilden, ist leicht; und darf nicht für überflüssig gehalten werden, auch wenn das Rechnen schon im vollen Gange ist.[49]

§ 103. Des Vortheils der leichten Anknüpfung entbehren — für Deutsche — die beiden classischen alten Sprachen; wogegen die lateinische den Vorzug besitzt, dass sie, auch schon nach mässigen Fortschritten, den nöthigsten unter den neuern fremden Sprachen den Boden bereitet. Dies spricht gegen den, früher häufigen Anfang mit dem Französischen. Dass man umgekehrt das Latein ans Französische knüpfe, wird schwerlich ein Sprachkenner billigen, da Gallicismen der Latinität nicht wenig gefährlich sind; andrer Gründe nicht zu gedenken.

Schon die lange Arbeit, welche die alten Sprachen verursachen, macht rathsam, dieselbe früh zu beginnen. Aus dem Fremdartigen des Lateins für Deutsche darf man nicht schliessen, dass es spät anzufangen, sondern dass es in der frühern Knabenzeit nur langsam fortzusetzen sei. Der Klang fremder Sprachen muss früh gehört werden, damit das Befremdende sich vermindere. Einzelne lateinische Wörter fasst schon der kleine Knabe leicht; zu ganz kurzen Sätzen, die aus zwei bis drei Wörtern bestehn, kann man bald fortschreiten; aber diese mögen immerhin für eine Weile wieder vergessen werden. Was man vergessen nennt, ist darum noch nicht verloren. Die Schwierigkeit liegt in der *Menge* des Fremdartigen, was sich bei längern Sätzen anhäuft; sie liegt ferner in den mancherlei Anknüpfungen abhängiger Sätze, in den Einschaltungen, in der Wortstellung, im Periodenbau. Hiebei ist nicht zu übersehen, wie lange es dauert, bis die Kinder selbst im Deutschen sich der abhängigen Rede zu bedienen wissen; ihr Sprechen ist lange nur ein blosses Aneinanderreihen der einfachsten Sätze. Mit den Versuchen, sie im Lateinischen darin schneller zu fördern, als es im Deutschen geschehen kann, wird Zeit verloren, und die Lust auf eine harte Probe gesetzt.[50]

§ 104. Aus dem Gesagten erhellet nun zwar, dass der erziehende Unterricht sich zur Erweckung geistiger Thätigkeit einiger

---

[49] Ueber das Anknüpfen der Geometrie an das Zeichnen und die technischen Uebungen Ziller, *Grundlegung* § 10, S. 260, § 19, S. 423; mit Rücksicht auf Fröbel das. S. 451; vgl. auch *Päd. Schr.* I, S. 157 Anm. 19, 163 Anm. 21.

[50] Den angedeuteten Vorübungen giebt Ziller durch Beschränkung auf Fremdwörter, Redensarten, Sprüche u. s. w., welche im Deutschen geläufig sind, einen analytischen Charakter (analytisches Latein) *Grundlegung* § 4, S. 62, § 19, S. 430, § 20, S. 452.

Lehrgegenstände leichter und sicherer, anderer mit mehr Mühe, die unter Umständen vergeblich sein kann, — bedienen wird. Denn die Realien liegen dem Zöglinge näher; das Mathematische bedarf einiger Veranstaltung, um es anschaulich zu machen; die fremden Sprachen können nur langsam in rechten Gang gebracht werden. Allein dieser Unterschied ist nicht so gross, und für den ganzen Verlauf des Unterrichts nicht so durchgreifend, dass man gegen die fremden Sprachen, falls die Zeit dafür hinreicht, eine ernstliche pädagogische Bedenklichkeit gelten machen könnte. Ihre Früchte reifen später. Was insbesondere gegen den Schulgebrauch der alten Sprachen ehedem mit Grunde zu sagen war, das wird mehr und mehr beseitigt, seitdem theils durch gesteigerte Forderungen die schwächern Köpfe, theils durch verbesserte Bürgerschulen diejenigen, welche *entschieden* sind *nicht* zu studieren, von den Gymnasien abgezogen werden.

SIEBENTES CAPITEL.

Gang des Unterrichts.

§ 105. Ob der Unterricht in den rechten Gang komme: das hängt vom Lehrer, vom Schüler und vom Gegenstande zugleich ab. Gewinnt der Gegenstand nicht das Interesse des Schülers, so entstehn üble Folgen, welche sich im Kreise drehen. Der Schüler sucht sich der Arbeit zu entziehen; er schweigt, oder giebt falsche Antworten; der Lehrer dringt auf die rechte; der Unterricht stockt; der Widerwille des Schülers steigt; — um Widerwillen und Faulheit zu besiegen, versagt der Lehrer vollends die Hülfe, die er geben konnte; er zwingt, wie er kann, den Schüler, sich zu besinnen, selbst zu arbeiten, sich vorzubereiten, auswendig zu lernen, das Schlechtgelernte dennoch in schriftlichen Aufsätzen anzuwenden u. s. w. Der eigentliche Vortrag hört auf, oder verliert wenigstens den Zusammenhang; nun fehlt das rechte Beispiel, was der Lehrer hätte geben sollen; das Beispiel des in den Gegenstand vertieften Lesens, Denkens, Schreibens. Und doch ist *dies Beispiel*, den Gegenstand aufzufassen, darzustellen, mit verwandten Gegenständen zu verbinden, gerade das Wirksamste eines guten Unterrichts. Der Lehrer soll es geben, der Schüler soll es, so gut er kann, nachahmen, der Lehrer soll ihm darin thätig zu Hülfe kommen.

§ 106. Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äussert,

und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Allein hiebei ist Manches näher zu bestimmen und zu unterscheiden. Es giebt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen. Es giebt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, eine andre, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandtheilen zusammengesetzt wird. Hierin entstehn wiederum manche Unterschiede in Folge der in den Gegenständen liegenden Verschiedenheiten.[51]

§ 107. Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenige Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen sie mit dem Namen: *bloss darstellender Unterricht.* Dagegen soll weiterhin nur derjenige Unterricht *synthetisch* heissen, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandtheilen deutlich hervortritt.

Die bloss darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung: dennoch ist sie so wirksam, dass sie eine eigne Betrachtung — und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Uebung von Seiten

---

[51] Die ältere Darstellung in der *Allg. Päd.*, *Päd. Schr.* I, S. 416 f.; vgl. ob. S. 48 f. Anm.; über Synthese und Analyse in der Wissenschaft oben S. 481. Bei der Darstellung des *Umrisses* vermisst Gräfe in seiner *Allgem. Päd.* II, S. 189 das Zurückgehen auf den philosophischen Sprachgebrauch, wie es in der älteren Schrift stattfindet (*Päd. Schr.* I, S. 412: analytisch: von den Sachen zu den Merkmalen; synthetisch: von den Merkmalen zu den Sachen); dabei ist übersehen, dass in der *Allg. Päd.* bei jenem Sprachgebrauch nicht stehen geblieben wird und dort nicht bloss von Zergliederung in Merkmale und Zusammensetzung aus solchen, sondern auch von Zerlegung in Theile und Zusammenfügung derselben die Rede ist, so dass durch Anziehung des Sprachgebrauchs der Logik das Verständniss der didaktischen Analyse und Synthese, welche es mit Vorstellungsreihen zu thun haben (oben S. 466), eher erschwert als gefördert wird. — Stoy, *Encyklop. d. Päd.* § 34, S. 72 nennt dasjenige Verfahren synthetisch, welches von einem Element zum nächsten fortschreitend, zu dem Vielen und Ganzen gelangt, und dasjenige analytisch, welches das Einfache durch Zerlegung des nicht-einfachen Gegenstandes in seine Bestandtheile oder Merkmale erst herbeischafft; aus der Verbindung beider Methoden lässt Stoy im Anschluss an Mager, *Die modernen Humanitätsstudien* III, S. 5 f. die genetische hervorgehen, deren Wesen darin gefunden wird, dass der synthetische Gang des Unterrichts durch die in der Natur des Lehrobjects liegenden Momente bestimmt, die Gewinnung des Allgemeinen aber auf den einzelnen Punkten des Weges der analytischen Vertiefung verdankt wird. Ziller sieht den analytischen Unterricht nicht als besondern Lehrgang an, sondern ordnet ihn durchgehends dem synthetischen bei; er erblickt in demselben ein vorzügliches Mittel, die Ansprüche der Vielseitigkeit und der Individualität zu vereinigen *Grundlegung* § 19, S. 450 f. Kern, *Grundriss* § 36, S. 88 führt, mit Anlehnung an den kantischen Sprachgebrauch, für den analytischen Unterricht den Namen des erläuternden, für den synthetischen den des erweiternden ein, und theilt den letztern wieder in den darstellenden Unterricht, welcher Vorstellungen von einem dem Zöglinge bisher unbekannten Wirklichen erzeugt, und den entwickelnden, welcher neue Verknüpfungen der Vorstellungen und Gedanken vornimmt; vgl. darüber *Ztschr. für exacte Phil.* XI, S. 178 f.

des Lehrers verdient. Wer sie in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen.

Man pflegt von den Schülern zu verlangen, dass sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, dass hier vor allem das Beispiel des Lehrers vorangehn muss. Zwar ist Ueberfluss an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen; allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. *Viva vox docet.* Im Knabenalter ist nicht einmal im allgemeinen auf soviel Uebung und Beharrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nöthig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit, so geht das Lesen zu schnell, eilt zu sehr zum Ende, oder verweilt am unrechten Orte und verliert den Zusammenhang. Höchstens kann man sehr geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freie Vortrag des Lehrers; aber frei muss er sein, um ungestört zu wirken.

§ 108. Dazu gehört zuvörderst ein ausgebildetes mündliches Sprechen. Viele Lehrer haben sich vor angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Aussprache, vor Pausen mit eingemischten Lauten, die gar nicht Sprachlaute sind, abgebrochenen Perioden, schwerfälligen Einschaltungen u. s. w. zu hüten.

Ferner eine solche Wahl der Worte, welche nicht bloss den Gegenständen angemessen, sondern auch den Schülern verständlich sind, und ein solcher Ausdruck, welcher zur Bildungsstufe der Schüler passt.

Endlich genaues Memoriren, Anfangs beinahe wörtlich; wenigstens muss die Vorbereitung so geschehen, als ob man eben jetzt sprechend den Schülern gegenüber stünde; späterhin der Sachen und Wendungen des Vortrags, damit kein Hineinblicken in Bücher oder Zettelchen nöthig sei. Einiges Nähere tiefer unten.

§ 109. Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Daher muss der Schüler Vieles wirklich gehört und gesehen haben; welches daran erinnert, dass der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen musste erweitert werden. Ferner passt diese Form des Unterrichts nur auf Gegenstände solcher Art, dass sie gehört und gesehen werden könnten. Alle Hülfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen.

Gelingt dieser Unterricht, so zeigt sich bei der Wiederholung, dass die Schüler nicht bloss die Hauptsachen, sondern grossentheils sogar die Ausdrücke wiedergeben, deren sich der Lehrer bedient hatte; — dass sie genauer behalten haben, als man verlangte. Ueberdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disciplin ankommt.

§ 110. Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte, kommt die Analyse zu Hülfe, um die Erfahrung belehrender zu machen. Denn sich selbst allein überlassen, ist die Erfahrung kein solcher Lehrer,

der einen regelmässigen Unterricht ertheilte. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmählich fortzugehn; sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher giebt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, diese Umkehrung in die rechte Ordnung des Lehrens zurück zu führen. Die Erfahrung associirt zwar das was sie giebt; will man aber diese schon vorhandene Association in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen, (wie es geschehn soll,) so muss Erfahrenes und Gelerntes zusammen passen; dazu gehört, dem Vorrath, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen.[52]

§ 111. Zuerst vom analytischen Unterricht für das frühe Knabenalter. Um die Bedeutung dieses Unterrichts zu verstehen, muss man überlegen, wie die Erfahrung der Kinder beschaffen ist. Sie sind zwar gewohnt, in ihrer Umgebung sich umzusehen; aber die stärksten Eindrücke überwiegen, und das Bewegliche zieht sie weit mehr an als das Ruhende. Sie zerreissen und zerstören, ohne sich viel um den eigentlichen Zusammenhang der Haupttheile eines Ganzen zu bekümmern. Ungeachtet aller Fragen nach dem Warum? und Wozu? gebrauchen sie doch jedes Geräth, ohne Rücksicht auf seinen Zweck, so wie es ihren augenblicklichen Einfällen gerade dienen mag. Sie sehen scharf, aber sie beobachten selten; die wahre Beschaffenheit der Dinge hindert sie nicht, nach ihrer Phantasie mit Allem zu spielen, und dabei Alles für Alles gelten zu lassen. Sie empfangen Gesammteindrücke von ähnlichen Dingen, aber sie sondern die Begriffe nicht ab; das Abstracte kommt nicht von selbst in ihre Gedanken.

Diese und ähnliche Bemerkungen passen aber bei weitem nicht gleichmässig auf Alle, sondern es giebt grosse Unterschiede der Individuen, und mit der Eigenthümlichkeit eines Kindes beginnt schon seine Einseitigkeit.

§ 112. Das Erste nun, was hieraus sogleich folgt, ist dies, dass für eine Schule, wo Viele zusammen lernen sollen, die Aufgabe entsteht, sie gleichartiger zu machen, und zu diesem Zwecke den

---

[52] Vgl. die Notiz *W.* VII, S. 658. „Mancherlei Urtheile sucht der analytische Unterricht zu veranlassen, indem er Unterschiede und Aehnlichkeiten durch Zusammenrücken verschiedener Gegenstände bemerklich macht. Er übt im Urtheilen — im Sprechen; aber auch im Aussprechen dessen, was sich von selbst versteht, oder was Niemand zu hören verlangt. Er muss Maass halten! Aber nöthig bleibt er immer. Zum analytischen Unterricht gehört alle absichtliche Bildung der Reflexion. Hier sind die Naturen recht verschieden in Ansehung ihres Bedürfnisses. Mancher schätzt den analytischen Unterricht gering und meint dann doch, alle Philosophie soll analytisch sein! Thöricht genug! Der analytische Unterricht macht ungeduldig — nämlich den Lehrer! Der Schüler wird eben so oft beim synthetischen ungeduldig.“

Vorrath an Erfahrungen, den sie mitbringen, einer Umarbeitung zu unterwerfen. Aber nicht bloss die Gleichartigkeit der Schüler, so wünschenswerth sie ist, wird hier beabsichtigt. Auch schon bei Einzelnen soll für das Eingreifen des gesammten Unterrichts in *ihre* Vorstellungsmassen gesorgt werden; die Anknüpfungen, deren im Obigen vielfach erwähnt ist, bedürfen es, dass man jene Massen nicht roh, wie sie sind, liegen lasse. Das haben denkende Pädagogen längst bezeugt, während der bloss gelehrte Eifer es immer von neuem verkennt.

Niemeyer, in seinem allgemein verbreiteten Werke, beginnt die Abtheilung von den besondern Gesetzen des Unterrichts mit dem Capitel *von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens durch Unterricht, oder den Verstandesübungen.* Diese Verstandesübungen sind nichts anderes als der erste analytische Unterricht. Er sagt: „Sobald man es dem Alter, der Gesundheit „und den Kräften der Kinder angemessen findet, einen eigentlichen, „an eine bestimmte Zeit gebundenen Unterricht mit ihnen anzu„stellen, so *sollte* die erste Lection, welche, wenn gleich in sehr ver„schiedenen Modificationen, bis ins *neunte, zehnte* Jahr, *und auch „wohl noch weiter* fortgesetzt werden könnte, die in der Ueber„schrift des Capitels bezeichnete sein. Sie lässt sich gerade mit „keinem kurzen Namen andeuten; daher mag es wohl kommen, *dass „man sie in den meisten Lectionsverzeichnissen der Schulen, wie des „Privatunterrichts, vergebens sucht.* Dass man *endlich* selbst in den „Volksschulen darauf aufmerksam geworden ist, gehört zu den *un„sterblichen Verdiensten,* welche sich der verehrungswürdige Dom„herr vom Rochow erworben hat.“

Pestalozzi, in seinem Buche der Mütter, war auf dem nämlichen Wege; nur beschränkte er sich unzweckmässig auf einen einzelnen Gegenstand. Die Art der Uebungen ist bei ihm zum Theil noch bestimmter angegeben als bei Niemeyer.[53]

§ 113. Zuerst müssen die Auffassungen der umgebenden Dinge, bei denen die stärksten Eindrücke ein Uebergewicht haben (§ 111), dem Gleichmaas angenähert werden. Dies geschieht durch gleichmässiges Reproduciren.

Niemeyer spricht: „Man gehe im Gespräch von den Gegen„ständen aus, welche unmittelbar auf die Sinne der Kinder wirken, „und lasse sie, indem man darauf hindeutet, die *Namen* dieser „Gegenstände angeben. Dann gehe man zu abwesenden Dingen über, „welche sie aber schon gesehen oder empfunden haben, und übe „zugleich ihre Einbildungskraft und ihre Sprache, indem sie *auf„zählen* müssen, wes sie sich davon erinnern. Materialien dazu: „Alles was im Zimmer ist, — Alles was am menschlichen Körper

[53] Niemeyer's und Pestalozzi's Uebungen *Päd. Schr.* I, S. 418, Anm. 65. Eine Kritik der letzteren vom Standpunkte des concentrirenden Unterrichts giebt Ziller, *Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd.* 1869, S. 17.

„bemerkt wird, — Alles was zur Nahrung — Bekleidung — Be-
„quemlichkeit gehört, — Was auf dem Felde, im Garten, auf dem
„Hofe ist; Thiere, Pflanzen, so weit die Kinder sie kennen.“

§ 114. Die nächsten Schritte sind: Angabe der Haupttheile, in die ein Ganzes zerfällt, der gegenseitigen Lage dieser Theile, ihrer Verbindung, und ihrer Beweglichkeit, falls solche ohne Beschädigung statt findet. Hieran knüpft sich schon das Leichteste vom Gebrauch der Dinge sammt Erinnerungen daran, wie man sie *nicht* gebrauchen dürfe, um sie nicht zu verderben, wie man sie vielmehr hüten und schonen müsse. Menge, Anzahl, Grösse, Gestalt, Gewicht der Dinge, sind ebenfalls hier schon zu berühren und zu vergleichen.

Dies reicht noch nicht hin, um die Vorstellungen zur Deutlichkeit zu erheben, und künftigem abstracten Denken vorzuarbeiten. Durchs Aufsuchen der Merkmale müssen die Prädicate *erst* von den Gegenständen hergenommen, *alsdann rückwärts* die Prädicate aufgestellt, und die Gegenstände so zusammengefasst werden, wie sie sich jenen unterordnen lassen. (Schon Pestalozzi hat diese Unterscheidung, welche für die Vorbereitung zur Abstraction wesentlich ist.) Hiebei wird Vergleichen, Unterscheiden, zuweilen genaueres Beobachten sich von selbst einstellen; Erschleichungen, welche das Phantasiren herbeiführte, werden Berichtigung erhalten, *indem man auf die Erfahrung, als die Erkenntnissquelle, zurückgeht.*

§ 115. Das Wichtigste von dem, was noch zu thun übrig ist, besteht nun im Ueberschauen einer längern Zeitreihe, wohinein die Dinge sammt ihrem künstlichen und natürlichen Ursprunge gehören. So gewinnt man insbesondre diejenigen Vorkenntnisse, welche theils in das Leichteste der Technologie einschlagen, theils den Verkehr unter den Menschen betreffen, woraus späterhin Anknüpfungspunkte für Naturgeschichte und Geographie sich ergeben. Aber auch der Geschichte muss hier vorgearbeitet werden, indem von Zeiten (wenn auch ohne alle nähere Bestimmung) gesprochen wird, da man die jetzigen Geräthe und Werkzeuge noch nicht hatte, die heutigen Künste noch nicht kannte, die Materialien, welche aus fernen Ländern kommen, noch nicht besass.

§ 116. Werden für den hier beschriebenen Unterricht keine bestimmten Lehrstunden angesetzt, so folgt zwar daraus noch nicht, dass er gänzlich fehle; denn er kann in verschiedenes Andre verwebt sein, namentlich grossentheils in die Erklärung der Kinderschriften, welche den frühesten Lehrstunden im Deutschen zufällt. Allein was als Nebensache betrieben wird, läuft Gefahr einer nachlässigen, mindestens ungenügenden Behandlung.

Dennoch ist nicht zu übersehen, dass auf Schulen die Ansetzung eigner Lehrstunden für den analytischen Unterricht darum schwierig werden kann, weil die Geschwindigkeit oder Langsamkeit im Fortschreiten von dem Gedankenvorrath, welchen die Schüler mitbringen,

und von ihrer Bereitwilligkeit, sich zu äussern, grossentheils abhängt. Und wiewohl Niemeyer (a. a. O.) ausdrücklich sagt: „Kinder wissen dabei nichts von Langeweile," so fügt er doch sogleich hinzu: „sie können aber leicht verwöhnt werden, wenn man zu geschwind von Einem aufs Andre überspringt." Solche oder ähnliche Verwöhnung kann auf Schulen aus andern Lehrstunden entstehen, wo der Lehrstoff sehr reichlich dargeboten, und den Schülern die Mühe gespart wird, ihn selbst durch ihre eignen Reminiscenzen herbeizuschaffen. Deshalb möge man immerhin die ersten Versuche auf wenige Stunden oder Wochen verlegen, die sich in die deutschen Lectionen einschalten lassen.

Im Privatunterricht durch Hauslehrer fällt eine solche Bedenklichkeit weg, und der Gedankenvorrath, welchen die Schüler besitzen, lässt sich sattsam beobachten, um danach den Plan des ersten analytischen Unterrichts einzurichten.[54]

§ 117. Späterhin kehrt der analytische Unterricht in andern Formen wieder, nämlich als Repetition und Correctur schriftlicher Arbeiten. Was der Lehrer schon vorgetragen, und wozu er die Hülfsmittel schon gegeben hatte, das erwartet er beim Wiederholen und in den Aufsätzen der Schüler wiederzufinden; das Gefundene wird nöthigenfalls zergliedert und berichtigt.

Leicht aber entsteht beim Wiederholen eine unpädagogische Verwechselung, welche die oben bemerkten Uebel (§ 105) herbeiführt: die Verwechselung des Repetirens mit dem Examiniren. An sich betrachtet ist eins vom andern völlig verschieden. Wäre der Lehrer einer vollkommenen Aufmerksamkeit und zugleich des Verstehens sicher, so würde er, des bessern Behaltens wegen, das schon Vorgetragene nochmals vortragen, ohne Zuthun des Schülers. Dann läge darin nichts vom analytischen Unterricht, auch nichts dem Examiniren Aehnliches. In den meisten Fällen aber wird von den Zöglingen verlangt, dass sie, soviel sie behalten haben, reproduciren sollen; dies nimmt leicht den Schein an, als wäre ihnen zugemuthet, sie hätten Alles behalten sollen, — was genau genommen, nicht einmal beim Examen gefordert wird. Der Examinator will den Stand der Kenntnisse, wie sie nun eben sind, untersuchen; das Repetiren aber geschieht, um das Wissen zu verstärken und zu verbessern. Aufs Examen mag immerhin Lob oder Tadel folgen, dem Repetiren ist beides fremdartig.

Da das Repetiren und das ihm ähnliche Einüben den grössern Theil der Lehrzeit einnimmt, so verdient es eine nähere Beleuchtung.

§ 118. Werden mehrere Vorstellungen wiederholt gegeben,

---

[54] Vgl. oben S. 49 Anm. Den in § 111 angedeuteten Besprechungen giebt Ziller einen synthetischen Stützpunkt, indem er sie mit der Erzählung und Durcharbeitung einer Reihe von Märchen und einer Auswahl aus Robinson verbindet. Vgl. *Jahrbücher d. Ver. f. wiss. Päd.* 1869, S. 17 f., 1871, S. 98 f.

so gewinnen sie nicht bloss an Stärke, sondern die Hemmung unter ihnen, falls sie entgegengesetzter Art sind, hindert bei der Reproduction ihre Verbindung weniger, als bei der ersten Auffassung. Die Verbindung wächst nicht bloss, sie wird auch gleichmässiger, d. h. die schwächern Vorstellungen halten sich besser neben den stärkeren. Ferner, wenn eine Reihe von successiven Vorstellungen wiederholt gegeben wird, so wirken die vordern in der Reihe schon reproducirend auf die nachfolgenden, noch ehe die letztern gegeben werden; und dies um desto mehr, je öfter die Wiederholung sich erneuert; damit hängt die wachsende Geschwindigkeit bei zunehmender Fertigkeit zusammen. Dieser psychische Process kann aber durch fremdartige Gedanken sehr leicht Störungen erleiden.[55]

Wir setzen nun voraus, der Lehrer habe einen zweckmässigen Vortrag gehalten; nicht länger als für die Schüler passt, vielleicht nur wenige Minuten lang. Er könnte selbst wiederholen; damit aber die Schüler sich nicht andern Gedanken überlassen, fordert er sie zum Wiederholen auf. Misslingt ihnen der Versuch, so ist es nun Zeit, Hülfe zu leisten, also selbst zu wiederholen. Aber sehr oft haben sie Einiges behalten, Anderes vergessen; dann kommt es darauf an, die eignen hervorstrebenden Vorstellungen der Schüler zwar zu unterstützen, aber nicht zu stören, also nicht mehr und nicht weniger, nicht schneller und nicht langsamer einzuhelfen, als dienlich ist, um den Gedankengang der Schüler möglichst dem richtigen Gange des Vortrags zu nähern. Wird dies verfehlt, so ist die Reproduction nicht gehörig wirksam, um die verlangte Verbindung und Fertigkeit zu erzeugen; man wiederholt vielemal ohne Erfolg; es entsteht Ermüdung, und falsche Verbindung, die sehr zu fürchten ist. Sind die Schüler unaufgelegt, so muss man für dasmal langsam gehn; mangelt das Interesse, so kann man sie nicht in den rechten Gang bringen. Ist der Lehrer ungeschickt im Wiederholen, so spürt man nach einiger Zeit selbst an den fragmentarischen Antworten der Schüler, dass sie keinen rechten Gedankenfluss gewonnen haben.

§ 119. Wir haben einen zweckmässigen Vortrag, der als Beispiel dienen könne (§ 105), vorausgesetzt. Die Zweckmässigkeit liegt vielleicht schon in den Worten; dann soll die Wiederholung sich nahe (nur nicht pedantisch in Kleinigkeiten) an den Worten halten. Aber sehr häufig liegt das wesentlich Zweckmässige in der Gedankenfolge; dann wechselt man mit den Worten, und lässt sich Anfangs gefallen, dass die Schüler in ihrer, wenn auch minder passenden Sprache wiederholend die Probe des Verstehens ablegen. Dann aber muss noch immer auf den Zug der Gedanken geachtet werden, welchen die Wiederholung möglichst zusammenhängend erneuern soll.

---

[55] Vgl. oben S. 374 f., daselbst Anm. 42 und 403 f., Anm. 53. Zu dem Folgenden: oben S. 387 und das. Anm. 48, und Waitz, *Allg. Päd.* § 24, S. 371 f.

§ 120. Anders verhält es sich, wenn ganze Partien eines wohl gelungenen Unterrichts späterhin wiederholt werden. War früher das Einzelne, der Klarheit wegen, weit auseinander gerückt worden (§ 68), war gleichfalls schon für Associationen mancherlei Art gesorgt (durchs Gespräch, oder gelegentliche Erwähnungen in andern Lehrstunden, oder auch durch die Erfahrung selbst, nach § 110): so dient jetzt die Wiederholung zuvörderst, um das Ausgebreitete ins Enge zusammenzuziehn, dann zur systematischen Anordnung, und häufig zugleich um vollständiger zu lehren und das Schwerere zum Leichtern zu fügen. Hier verändert sich der Vortrag selbst, der jetzt einer höhern Stufe genügen will. Meistens wird es auch auf dieser höhern Stufe noch solcher Wiederholungen bedürfen, welche gleich nach dem Vortrage (oder etwa in der nächsten Lehrstunde) folgen.[56]

§ 121. Für diese Stufe, welche die frühere Stellung des Lehrstoffs zusammendrängend und einschaltend abändert, ist zu überlegen, welche Form der Verbindung den Gegenständen eigenthümlich, und für den Gebrauch, zukommen, welche Reihenbildung und Verwebung dem gemäss die Vorstellungen des Lehrlings annehmen sollen. Jedenfalls ist dies weit mehr Sache der Wiederholung als des Vortrags, der von mehrern Reihen jedesmal nur Eine durchlaufen kann, und schon in Wiederholung übergeht, wenn er die andern nachtragen will.

In der Naturgeschichte z. B. giebt es verschiedene Classificationen; in der Geschichte durchkreuzt der Synchronismus die Ethnographie, und die Culturgeschichte verlangt wieder andre Verknüpfungen; in der Geographie soll man von jeder merkwürdigen Stadt aus sich nach allen Richtungen orientiren, aber die Städte an den Flüssen weisen hin auf Flussgebiete und Gebirgszüge; in der Mathematik soll jeder Satz beim Gebrauche bereit liegen, aber er hat auch seinen bestimmten Platz vermöge des Beweises; grammatische Regeln sollen ebenfalls jederzeit zu Gebote stehn, aber zugleich ist höchst nöthig, dass der Schüler in seiner Grammatik vollkommen zu Hause sei, und für jedes, was er nachschlagen will, die Stelle wisse wo es zu suchen ist.[57]

Der Lehrer, welcher geschickt wiederholend dieser Mannigfaltigkeit der Verknüpfungen zu entsprechen weiss, ist nicht immer derselbe, welcher am besten versteht, im systematischen Vortrage die Hauptgedanken hervorzuheben, und das Untergeordnete anzuknüpfen.

§ 122. Die Anregung der Schüler zum Wiederholen muss in der Regel von solchen Punkten ausgehn, die ihnen geläufig sind.

---

[56] Der Unterschied der Schulen in Bezug auf die Repetition auf verschiedenen Stufen oben S. 110 f.

[57] Ueber die Combination als Mittel in die Wiederholung Abwechslung zu bringen S. 378 Anm.

Nachgiebigkeit gegen ihren Gedankenlauf muss hinzukommen; der wiederholende Lehrer darf keinen ganz festen Plan verfolgen. Die nöthigen Berichtigungen erfordern einige Verweilung; das Berichtigte muss oft einen neuen Anknüpfungspunkt abgeben, von wo aus man sich orientirt. Manchmal muss den Schülern frei stehn, selbst anzugeben, was zu wiederholen ihnen am nöthigsten scheine. Dadurch übernehmen sie eine Art von Verantwortung wegen des Uebrigen, und sind um so mehr aufgefordert, nachzulernen was fehlte.

§ 123. Die Correctur schriftlicher Arbeiten gehört ebenfalls zum analytischen Unterricht; aber die Mühe ist grösser als der Gewinn, wenn schriftliche Arbeiten zu früh verlangt werden. Der Schüler verdichtet während des Schreibens seine eignen Vorstellungen; damit verdirbt er sich, wenn er fehlt; seine Fehler kleben ihm an. Man hat sich vorzusehn, ob man nicht seiner Achtsamkeit während des mündlichen Corrigirens und beim Nachlesen des Geschriebenen mehr zutraut, als sie leistet. War oft gefehlt, war ein ganzer Wald von Fehlern aufgeschossen, so werden alle Fehler gleichgültig; sie demüthigen, aber sie machen auch muthlos. Darum nur ganz kurze Aufgaben zum Schreiben, wenn der Schüler schwach ist, und lieber gar keine, so lange man durch Uebungen andrer Art sicherer von der Stelle kommt. Derjenige Lehrer, welcher häusliche Arbeit aufgiebt, um sich in der Schule die Mühe zu sparen, verrechnet sich ganz; die Mühe wird ihm bald desto sauerer werden.

Manche glauben, statt kurzer Arbeiten lieber ganz leichte geben zu müssen, und zur Erleichterung wird Alles möglichst genau vorgezeichnet (Disposition und Phrasen). Man täuscht sich. Hatte das Schreiben einen Zweck, so musste er darin liegen, dass man den Schüler veranlasste zu versuchen, was er ohne den Lehrer vermöge. Kommt nun der Versuch in Gang, so darf für dasmal der Lehrer nicht durch allerlei Vorgeschriebenes in den Weg treten. Kommt der Versuch nicht in Gang, so war es zu früh; man muss warten, oder die Aufgabe abkürzen, sollte sie auch bis auf drei Zeilen zusammenschrumpfen. Denn drei Zeilen eigner Arbeit sind besser als drei Seiten nach Vorschrift. Die Täuschungen, die man sich durchs Gängeln bereitet, können Jahre lang dauern, ehe man für das eigentliche Vermögen des Schülers einen richtigen Maassstab erlangt.

§ 124. Ganz anders verhält es sich, wenn man vor dem Schreiben dem Schüler zur Entwickelung seiner Gedanken mündlich geholfen hat. Diese Art von Analyse ist besonders im Jünglingsalter wichtig; es kommt aber darauf an, dass der Schüler seine Meinung offen äussere. Geschieht dies, so ist ein Thema zum Gespräch gegeben, worin der Lehrer sich vor hartem Widerspruch um desto mehr hüten wird, je mehr ihm daran liegt, bei dem Schüler etwas auszurichten. Etwas Anderes ist, vorlaute Unbescheidenheit zurückzuweisen.

Selbstgewählte Themata sind den aufgegebenen weit vorzuziehn, nur nicht von der Mehrzahl der Schüler zu erwarten. Aber wenn solche erscheinen, so liefert schon die Wahl, noch mehr die Ausführung einen Beitrag zur Kenntniss der Meinungen, die unter den Schülern im Umlauf sind, der Eindrücke, welche fortwährend durch die Schule nicht bloss, sondern auch durch Erfahrung und Umgang sind gemacht worden. Noch weit bestimmter bezeichnet sich die Individualität des Schreibenden. Diese zu erblicken, darauf muss jeder Lehrer gefasst sein, gesetzt auch, er möchte lieber sich selbst in den Schülern abgespiegelt sehn. Es würde zu nichts dienen, wollte er seine eigne Meinung in die Aufsätze der Schüler hinein corrigiren; er würde sie dadurch nicht zur ihrigen machen. Aber Form der Darstellung lässt sich corrigiren; zur Berichtigung der Meinungen mögen andre Gelegenheiten verhelfen, falls dieselbe überhaupt gelingen kann.[58]

§ 125. Für den eigentlichen synthetischen Unterricht (§ 107) setzen wir nun voraus, dass der bloss darstellende und der analytische während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hülfe kommen. Sonst bleibt der Erfolg, insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und Fremdes herbeiführen; der allgemeine Reiz des Neuen muss hier mit angewöhntem Fleiss, und mit dem eigenthümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammen wirken.

Bei den heutiges Tags viel besprochenen Angelegenheiten nicht bloss Italiens, sondern auch Griechenlands und des Orients, bei der jetzigen Verbreitung der Naturkenntnisse, kann es nicht fehlen, dass selbst der frühern Jugend Manches zu Ohren kommt, was der Gleichgültigkeit oder Abneigung vorbeugt, womit noch vor einem halben Jahrhundert Schulkenntnisse als etwas dem Leben Fremdartiges angesehen wurden. Gegenwärtig kann es nicht schwer sein, die Neugierde zu entfernten Gegenden und selbst auf vergangene Zeiten hinzulenken, besonders wo Sammlungen von Seltenheiten und Alterthümern in der Nähe sind. Solcher Reiz würde indessen gegen die Mühe des Lernens nicht lange ausdauern, wenn nicht zugleich eine Meinung von der Nothwendigkeit des Lernens verbreitet wäre. Hier kommen die gesetzlichen Forderungen der Schulen, besonders der Gymnasien, zu Hülfe. Die Familien wirken nun auf den Fleiss der Jugend; bei guter Regierung und Zucht erlangt man leicht die Willigkeit zum Lernen. Nicht so leicht wird ein ächt wissenschaftliches Streben erreicht, welches noch über die Examina hinaus wirke; dies weiset uns auf das mannigfaltige Interesse (§ 83

[58] Ueber freie Aufsätze, deren Schwierigkeit und deren Behandlung *Päd. Schr.* I, S. 65. 446; II, S. 411 f.; unten § 276.

bis 94) zurück. Wäre das Interesse nicht schon der Zweck des Unterrichts, so müsste man es als das einzige Mittel betrachten, um seinen Erfolgen Haltbarkeit zu verleihen.

Das Interesse nun hängt zwar einerseits von der natürlichen Fähigkeit ab, die man nicht schaffen kann, andererseits aber von den Gegenständen, welche sich darbieten.

§ 126. Gegenstände, welche ein dauerndes, und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können, soll der synthetische Unterricht vorlegen. Was nur ein kurzes Vergnügen, eine leichte Unterhaltung giebt, ist geringfügig; es kann den Plan des Verfahrens nicht bestimmen. Was isolirt steht, keine anhaltende Beschäftigung veranlasst, ist um desto weniger zu empfehlen, je weniger man entscheiden kann, welcher von den Hauptklassen des Interesse (§ 83—94) die Individuen sich vorzugsweise zuneigen werden. Dagegen haben solche Gegenstände den Vorrang, welche auf mancherlei Weise die Gemüther ansprechen, jeden nach seiner Art anregen können. Solchen Gegenständen muss man Zeit lassen, ihnen einen längern Fleiss zuwenden; es ist alsdann zu hoffen, dass sie auf irgend eine Weise eingreifen, und es wird sich finden, welche Art des Interesse sie bei diesem und jenem gewonnen haben. Wo dagegen der Faden der Beschäftigung bald abreisst, da ist zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolgen, vollends ob ein dauernder Eindruck zurückbleiben wird.[59]

§ 127. Die Wahl eines Gegenstandes sei geschehen: so muss dessen Behandlung allerdings der Beschaffenheit desselben gemäss sein, damit die Jugend ihn erreichen könne. In den hiedurch veranlassten Beschäftigungen gilt im allgemeinen die bekannte Regel, das Leichtere dem Schwerern, und insbesondere das Erleichternde demjenigen vorauszuschicken, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit kann gefasst werden. Allein hierin die äusserste Pünktlichkeit fordern, heisst oft so viel, als das Interesse verscheuchen. Vollkommne Fertigkeit in Vorkenntnissen kommt spät, und nicht ohne Ermüdung. Der Lehrer muss zufrieden sein, wenn die Fertigkeit so weit gediehen ist, dass er sie durch seine Nachhülfe beim Gebrauch ohne bedeutende Störung ergänzen kann. Den Weg so vollkommen ebnen, dass gar kein Sprung mehr nöthig sei (§ 96), heisst für die Bequemlichkeit des Lehrers sorgen, nicht für die der Schüler. Die Jugend klettert und springt gern, sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Aber sie fürchtet sich im Dunkeln. Es muss hell sein, das heisst, der Gegenstand muss in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, dass beim Fortschreiten auch das

---

[59] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 55. 348. 427. 447. 483. 577; II, S. 80 f. Ziller, *Grundlegung* § 11, S. 291 f.; § 19, S. 427 f. Kern, *Grundriss* § 29 u. 30, S. 61 f.

Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Punkte wahrzunehmen sei.

§ 128. Was die Folge der Gegenstände anlangt: so unterscheide man zuvörderst zwischen Vorkenntnissen und Fertigkeiten. Bekanntlich werden schon gewonnene Fertigkeiten erst nach sehr langem Gebrauch so befestigt, dass sie nicht mehr verloren gehn. Daher müssen sie, von der Zeit an, da sie zum Gebrauch hinreichen, fortwährend in Uebung bleiben. Hingegen blosse Vorkenntnisse, welche ermüdet haben, bevor sie geläufig wurden, dürfen vergessen werden. Es bleibt genug zurück, um später erneuertes Lernen zu erleichtern (§ 92, 103). Daher können nicht solche Vorkenntnisse, wohl aber jene Fertigkeiten bestimmende Gründe abgeben, um danach die Folge der Gegenstände einzurichten. Von sehr nothwendigen Vorkenntnissen, — den ersten grammatischen, arithmetischen, geometrischen, — wird man die allerleichtesten Anfänge zweckmässig jedem Gebrauche weit voranschicken, bloss das Einzelne zeigend bis zur klaren Auffassung (§ 68, 69) und es hin und wieder associirend, wo möglich ohne zu ermüden. Sollten auch die ersten Versuche des Auswendiglernens gelingen, so ist es doch sicherer, sich darauf nicht zu verlassen, sondern die Sache eine Zeit lang bei Seite zu legen. Später wird man von vorn anfangen, ohne zu fordern, dass etwas behalten sei; man wird aber etwas Mehr vom Lehrstoffe aufnehmen können, und nun schon den Zusammenhang des Einzelnen bemerklich machen. Je mühsamer die Auffassung, desto behutsamer sei das Fortschreiten. Kommt die Zeit des Gebrauchs, so ist strenger Fleiss zu fordern; doch nur für mässige Aufgaben, und ohne durch harte Mittel die Forderung aufs Aeusserste zu treiben. Nicht Alle können Alles! Zuweilen gelingt spätern Jahren, was in frühern nur *nicht verdorben* wurde.

§ 129. Ferner entspricht jeder Stufe, welche der Unterricht schon erreicht hat, eine gewisse Fähigkeit zum appercipirenden Merken (§ 77), welche sorgfältig zu berücksichtigen ist. Denn man soll benutzen, was leicht geschehen kann, um hiedurch mittelbar zu erleichtern, was sonst schwer und zeitraubend sein würde.

Man unterscheide Einschalten und Fortsetzen, und verbinde diesen Unterschied mit jenem der frei steigenden und der gehobenen Vorstellungen (§ 71). Einschalten zwischen bekannten Punkten geschieht leichter als Fortsetzen, wo die fortlaufende Reihe nur mit ihrem Anfangspunkte sich dem Bekannten anschliesst. Einschalten zwischen frei steigenden Vorstellungen, — zwischen dem, was dem Schüler von selbst einfällt, indem man ihn in einen gewissen Gedankenkreis versetzt, — gelingt am leichtesten. Fortsetzen solcher Lehren, deren Vorstellung erst durch mühsames Erinnern gehoben werden muss, ist am schwierigsten und von unsicherm Erfolge. Zwischen Beidem steht theils das Einschalten in mehrere gehobene Vorstellungen, theils das Fortsetzen mit Anknüpfung an die frei

steigenden. Dass hiebei noch viele Abstufungen vorkommen können, versteht sich von selbst.[60]

Der Lehrer, welcher seine Schüler genau kennt, wird diese Unterschiede vielfach benutzen können. Hier nur das Allgemeinste.

Sind für Realien und fürs Mathematische die Vortheile der leichtern Anknüpfung an den Erfahrungskreis (§ 101; 102) gehörig beachtet; so kann man hier auf frei steigende Vorstellungen rechnen; es wird alsdann darauf ankommen, einige, dazu geeignete, Hauptpunkte früher zu gewinnen, um Anderes später dazwischen einzuschalten.

Mehr Schwierigkeit machen die Sprachen. Zwar die Fortschritte im Deutschen geschehen durch Apperception vermöge dessen, was der Knabe sich als seine eigentliche Muttersprache ursprünglich zugeeignet hatte, und durch Einschaltung des Neuen ins Bekannte. Aber für die fremden Sprachen, die sich erst allmählich mit der Muttersprache compliciren, ist Apperception und Einschaltung erst dann möglich, wann schon einige Kenntniss derselben erlangt ist; und die Kenntniss muss bedeutend wachsen, bevor auf frei steigende Vorstellungen darf gerechnet werden. Belastet man nun die gehobenen Vorstellungen durch neue, — vollends durch blosse Fortsetzung, — so ist kein Wunder, wenn ein unbrauchbares Chaos herauskommt.

Ohne Zweifel ist dies der Grund, weshalb die Versuche, alte Sprachen ohne Grammatik *ex usu* zu lehren, wie man im fremden Lande die dortige Sprache leicht lernt, fehlschlagen mussten. Wer in Frankreich französisch lernt, der hat Personen und Handlungen vor Augen; er erräth leicht, was ihn angeht; diese Apperception geschieht gewiss durch frei steigende Vorstellungen, mit denen sich die Sprache complicirt, und bald wird die Sprache selbst zur Apperception und zum Einschalten bereit sein. Hingegen der alten Sprache müssen erst grammatische Stützpunkte gegeben werden, hauptsächlich Flexionszeichen, Pronomina und Partikeln. Nur wolle man nicht gleich Anfangs die Grammatik selbst in Masse anrücken lassen, als ob sie keiner Stützpunkte bedürfte. Langer Gebrauch des Nöthigsten muss voran gehn. Am schlechtesten aber wäre Anfangs ein cursorisches Lesen, ein Fortsetzen ohne Befestigung.

Dennoch giebt es eine Bedingung, unter welcher selbst solches Lesen guten Erfolg hat, nämlich lebhaftes Interesse für den Inhalt.

§ 130. Wenn die Gedanken des Lesers den Worten voran eilen, und meistens den Sinn treffen, so geschieht die verlangte Apperception durch frei steigende Vorstellungen sammt der Einschaltung dessen, was nicht errathen war. Dies setzt aber ein sehr

---

[60] Ueber das Einschalten als Erfüllung der Regel *Päd. Schr.* I, S. 381, Anm. Ziller, *Grundlegung* § 12, S. 298 f.: die Anwendung auf den Geschichtsunterricht (reconstruirende Methode) ebenda S. 276.

günstiges Verhältniss des Buchs zum Leser voraus. Daher müssen beim Sprachunterricht die Bücher sehr sorgfältig gewählt, und ihrem Inhalte nach erklärt werden.

Diese Arbeit darf nicht unter dem Grammatischen leiden; wohl aber muss vom Grammatischen, soviel nöthig, theils vorangehn, theils beim Lesen, theils bei passenden Ruhepunkten eingeschaltet und mehr und mehr eingeübt werden. Schriftliche Uebungen haben eine andre Stelle, und andern Bezug auf die Grammatik.

Das Interesse am Schriftsteller hängt sehr von historischer Vorbereitung ab; der Zusammenhang der Philologie mit den sogenannten Realien ist in dieser Beziehung nicht zu verkennen.[61]

ACHTES CAPITEL.

Vom Lehrplan im allgemeinen.

§ 131. Wo vielerlei Veranstaltungen zu Einem Zwecke wirken sollen, viele Hindernisse zu überwinden, höhere, gleichgestellte, untergeordnete Personen zu berücksichtigen sind, da ist es immer schwer, den Zweck selbst als ein unverrücktes Ziel fest im Auge zu behalten. Beim Unterricht kommt hiezu der Umstand, dass kein einzelner Lehrer ihn vollständig ertheilen kann, dass also nothwendig mehrere gegenseitig auf einander rechnen müssen. Eben deshalb aber ist bei aller Verschiedenheit, welche die Lehrpläne nach den Umständen annehmen, der allgemeine Zweck, nämlich vielseitiges, möglichst gleichschwebendes, wohl verbundenes Interesse, — diese eigentliche Entwickelung der Geisteskraft, — hervorzuheben als dasjenige, worauf alle Einzelnheiten des Verfahrens sich beziehen sollen.

§ 132. Der Unterricht darf überhaupt nicht mehr *Zeit* verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, dass der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht bloss wegen der Gesundheit und körperlichen Stärke, sondern — was hier der nächste Grund ist — weil alle Kunst und Mühe, die Aufmerksamkeit wach zu erhalten, an der Unaufgelegtheit scheitert, die aus zu langem Sitzen, ja schon aus zu starker geistiger Anspannung entsteht. Die willkürliche Aufmerksamkeit genügt dem Unterricht nicht, wenn sie auch durch die Disciplin kann erlangt werden. — Dringend nothwendig ist jeder Schule nicht bloss ein Local mit geräumigen Lehrzimmern, sondern auch ein freier Platz zur Erholung; dringend nothwendig, dass nach jeder Lehrstunde

---

[61] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 346, 429; II, S. 81; unten § 283.

eine Pause, nach den ersten zwei Erlaubniss zur Bewegung im Freien, und nach der dritten, falls noch eine vierte folgen soll, wiederum dieselbe Erlaubniss ertheilt werde. Noch dringender ist, dass die Schüler nicht durch aufgegebene häusliche Arbeiten um die nöthige Erholungszeit gebracht werden. Wer die, vielleicht zweifelhafte, häusliche Aufsicht durch Ueberhäufung mit Aufgaben entbehrlicher zu machen gedenkt, setzt ein gewisses und allgemeines Uebel an die Stelle des ungewissen und partialen.

Sehr bittere Klagen sind in neuerer Zeit aus Vernachlässigung solcher Vorsicht entstanden; sie werden aus ähnlichen Gründen sich immer wiederholen; sie sind durch anstrengende gymnastische Uebungen nicht zu heben; sie setzen den Unterricht in Gefahr, Beschränkungen zu erleiden, bei denen sein innerer Zusammenhang nicht bestehen kann.[62]

§ 133. Die Zeit, welche dem Unterricht zukommt, darf nicht zerstreut werden. Zwei Stunden in der Woche für dies, und zwei Stunden für jenes, jede durch zwei oder drei Tage von der andern getrennt, — sind eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen kann. *Wenn* der Lehrer das erträgt, so muss freilich der Schüler es wohl auch erträglich finden.

Die Lehrgegenstände müssen abwechseln, damit jeder seine zusammenhängende Zeit finde. Nicht allen kann ein ganzes Semester eingeräumt werden; man muss oft kürzere Zeiträume ansetzen.[63]

Die Lehrgegenstände dürfen auch nicht nach den Namen ihrer Fächer getrennt werden. Wer z. B. eigne Stunden für griechische und römische Alterthümer, eigne für Mythologie noch neben den Lehrstunden für Lesung alter Autoren, eigne für Encyklopädie der Wissenschaften noch neben dem deutschen Unterricht in der obersten Klasse, eigne für analytische Geometrie noch neben der Algebra ansetzen wollte, der würde zerreissen, wo er verbinden soll, und die Zeit zersplittern.

Zeitersparung beruht auf bessern Methoden, auf Uebung im Vortrage und Geschick zum Repetiren.

§ 134. Es kann viel Werth haben, wenn heranwachsende junge Leute Manches für sich lesen und treiben; sie entwickeln sich nach ihrer Eigenthümlichkeit, indem sie nach eigner Wahl thun, was ihnen zusagt. Aber bedenklich ist, darüber Bericht in der Schule

---

[62] Diese Gefahr war bekanntlich zu jener Zeit dem Gymnasialunterricht in Preussen ganz nahe gewesen, indem Friedrich Wilhelm III. auf Grund des bekannten Aufsatzes von Lorinser, *Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen* 1836, eine Cabinetsordre erliess, durch welche das classische Studium bedeutend beschränkt wurde, die jedoch in Folge des Regierungswechsels (1840) nicht zur Ausführung gelangte.

[63] Ueber das Continuiren des Unterrichts *Päd. Schr.* I, S. 132. 134; II, S. 238.

zu fordern. Mittelmässige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht passt; und das Viellesen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag thun. Die Breite der Gelehrsamkeit ist nicht einerlei mit der Tiefe, und kann diese nicht ersetzen. Mancher übt schöne Künste statt zu lesen. Einige müssen frühzeitig Unterricht ertheilen, um leben zu können; alsdann lernen sie beim Lehren.

Den wesentlichen Zusammenhang der Studien muss der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Nebenlectüre zu stützen.

§ 135. Von Anfang bis zu Ende soll der Lehrplan die sämmtlichen Hauptklassen des Interesse zugleich berücksichtigen. Das empirische Interesse tritt zwar überall am leichtesten hervor. Aber der Religionsunterricht ernährt stets die theilnehmenden Interessen; darin muss ihn der historische Unterricht sowohl als der philologische unterstützen; die ästhetische Bildung beruht Anfangs auf den Stunden im Deutschen; wünschenswerth ist daneben Unterricht im Singen, welches zugleich dem Körper wohlthun kann; später wirken die alten Schriftsteller mit. Uebung im Denken gewährt theils der analytische, theils der grammatische, theils der mathematische Unterricht; gegen das Ende auch der historische, indem er einen pragmatischen Charakter annimmt. Zusammenwirkungen dieser Art sind überall zu erstreben; die Schriftsteller müssen danach gewählt und in der Erklärung behandelt werden.

DRITTER ABSCHNITT.

ZUCHT.

ERSTES CAPITEL.

Vom Verhältniss der Zucht zur Regierung und zum Unterricht.

§ 136. Die Zucht schaut in die *Zukunft* des Zöglings. Sie beruht auf der Hoffnung, und zeigt sich zunächst in der Geduld. Sie mässigt die Regierung, die sonst durch grössere Härte vielleicht schneller zum Zwecke käme. Sie mässigt selbst den Unterricht auf den Fall, dass seine Wirkung das Individuum zu stark anspannt. Aber sie vereinigt sich auch mit beiden, und erleichtert sie.

Ursprünglich ist die Zucht ein persönliches Benehmen, wo

möglich nichts Anderes als eine freundliche Behandlung. Darin liegt die Zugänglichkeit des Mannes für die Wünsche und Reden des Zöglings, der unter fremden Menschen im Erzieher (und in der für Erziehung sorgenden Familie) seinen Stützpunkt findet. Aber die Zucht tritt wirksam hervor, wo Hülfe nöthig ist, besonders gegen Schwächen und Fehler des Zöglings selbst, welche die auf ihn gerichtete Hoffnung vereiteln könnten.

§ 137. Schickliches Betragen verlangt die Zucht, natürlichen Frohsinn begünstigt sie: beides in wiefern es sich mit den Beschäftigungen, die von der Regierung und dem Unterricht ausgehn, vereinigen lässt. Immer soll der Zögling den Gegenstand, womit er beschäftigt ist, im Auge behalten; es wäre schlimm, wenn ein Bestreben, Sich zu produciren oder Sich zu belustigen, das Uebergewicht bekäme und die Arbeit vergessen machte.

Der gute Erzieher wird sich gern dem Zöglinge persönlich angenehm machen, wenn dieser nicht das Gegentheil verschuldet. So mildert sich das Lästige der Aufsicht. Sanfte Worte verhüten, wo es irgend sein kann, jede härtere Maassregel.

§ 138. Nicht gleichgültig sieht der Erzieher den Fortschritten zu, welche dem Unterricht entsprechen; seine persönliche Theilnahme, — oder Besorgniss wirkt sehr stark mit dem Interesse zusammen, welches beim Lernen mehr oder minder erwacht ist, — aber wenn es fehlt oder gar in Widerwillen übergegangen ist, durch keine Zucht kann ersetzt werden.

§ 139. Den guten Willen des Zöglings kann die Zucht eben so wenig immer voraussetzen, als das Interesse beim Lernen. Das aber muss sie voraussetzen, dass die Regierung nicht für schwach, der Unterricht nicht für schlecht gehalten werde. Liegt hierin ein Fehler, so muss er da wo er liegt, gebessert werden. Glaubt die Jugend thun und lassen zu können, was sie will, glaubt sie wegen mangelnder Fortschritte den Lehrer anklagen zu dürfen: dann ist kein persönliches Benehmen von Erfolg; und vergebliche Versuche machen das Uebel schlimmer.

§ 140. In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, dass sie sich kaum davon unterscheiden lässt, z. B. in solchen Erziehungshäusern, wo bei zahlreichen Zöglingen militärische Formen eingeführt sind, und der Einzelne mehr von der allgemeinen Ordnung fortgezogen, als einer besondern Sorge theilhaft wird. In andern Fällen trennt sich die Zucht weiter als nöthig von der Regierung; so, wenn ein strenger Vater sich von den Kindern fern hält, und dem Hauslehrer innerhalb fester Grenzen die Zucht überlässt. Jedenfalls müssen die Begriffe unterschieden werden, damit der Erzieher wisse was er thut, und bemerke was etwa fehlt. Man kann hinzusetzen: damit er sich unnütze Mühe spare. Denn die Zucht vermag nicht unter allen Umständen gleichviel; es ist nöthig zu beobachten, um das, was sich thun lässt, nicht zu versäumen.

ZWEITES CAPITEL.

Zweck der Zucht.

§ 141. Während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: *vervollkommne dich*, seine Bestimmung erhielt (§ 17, 64, 65), muss dagegen bei der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefasst werden. Tugend aber ist ein Ideal; die Annäherung dazu drückt das Wort *Sittlichkeit* aus. Da nun im allgemeinen die Jugend von der Bildsamkeit zur Bildung, von der Unbestimmtheit zur Festigkeit übergeht (§ 4), so muss auch die Annäherung zur Tugend in einer Befestigung bestehn. Es ist ungenügend, wenn die Sittlichkeit schwankt, und es ist schlimm, wenn etwas Unsittliches sich befestigt. Beides zurückweisend drückt man den Zweck der Zucht durch die Worte aus: *Charakterstärke der Sittlichkeit.*

§ 142. Sowohl im Charakter als im Sittlichen ist Mancherlei zu unterscheiden, wovon weiterhin. Vorläufig ist daran zu erinnern, dass die Bestimmtheit des Willens, welche man Charakter nennt, nicht bloss auf dem Wollen, sondern auch auf dem Nichtwollen beruhet. Dieses Nichtwollen ist theils mangelndes Wollen, theils ein verneinendes, zurückstossendes Wollen, ein Ausschliessen. Bei strenger Regierung, welche Allem, was verführen könnte, den Zutritt sperrt, ergiebt sich eher ein mangelndes Wollen, als eine bleibende Bestimmtheit; hört die Erziehung auf, so kommen die gefürchteten Gelegenheiten, und der Zögling kann sich bis zur Unkenntlichkeit schnell verändern. Die Aufgabe der Zucht muss so gedacht werden, dass sie Beides, Wollen und Ausschliessen, umfasse.[64]

DRITTES CAPITEL.

Unterschiede im Charakter.

§ 143. Verschiedenes Wollen erzeugt sich in verschiedenen Vorstellungsmassen; daher die Mühe, das mannigfaltige Wollen zur Einstimmung zu bringen.

Die verschiedenen Vorstellungsmassen treten nicht bloss abwechselnd ins Bewusstsein, sondern es kann auch eine gegen die

---

[64] Ueber das Verhältniss der Zucht zur Erziehung vgl. *Päd. Schr.* I, S. 325. 327. 366. 375. 456. 549. Ziller, *Grundlegung* § 8, S. 219. Gräfe, *Allg. Päd.* II, S. 33.

andre in das Verhältniss der Apperception treten. Es giebt ein appercipirendes Merken nicht bloss für Wahrnehmungen von aussen (§ 77), sondern auch in der innern Wahrnehmung. Die Apperception ist aber selten oder niemals blosses Wahrnehmen, sondern eine Vorstellungsmasse greift bestimmend ein in die andere. Weil nun in jeder Vorstellungsmasse ein Wollen liegen kann, so geschieht es, dass vielfältig ein Wollen das andre will oder nicht will. Indem ferner der Mensch vorzugsweise in seinem Wollen Sich findet, befiehlt er sich selbst, beschliesst über sich selbst, versucht sich selbst zu beherrschen. In solchen Versuchen macht er mehr und mehr sich selbst zum Object seiner Beobachtung. Denjenigen Theil seines Wollens, welchen er in dieser Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den *objectiven Theil des Charakters.* Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, muss zum Unterschiede von jenem *der subjective Theil des Charakters* heissen.

Dieser zweite Theil kann erst in reifem Alter zu seiner Ausbildung gelangen, allein die Anfänge fallen schon ins Knabenalter, und sie pflegen im Jünglinge schnell wachsend hervorzutreten, jedoch verschieden an Art und Stärke bei verschiedenen Individuen.

§ 144. Bei der grossen Mannigfaltigkeit dessen, was im objectiven Theile enthalten sein kann, dient zur Uebersicht die Abtheilung dessen, was der Zögling *duldet* oder nicht leicht duldet, zu *haben* verlangt oder nicht verlangt, was er gern oder ungern *treiben* mag. Bald hat die eine bald die andre dieser Klassen ein Uebergewicht; alsdann muss sich zwar das Uebrige danach fügen und beschränken, allein diese Beschränkung ist nicht immer leicht. Daher gelangt schon der objective Theil des Charakters schwer zur Einstimmung mit sich selbst.

§ 145. Im subjectiven Theil des Charakters bilden sich bei häufiger Wiederholung ähnlicher Fälle allmählich allgemeine Begriffe sowohl von dem vorgefundenen, unter ähnlichen Umständen gleichartigen Wollen, als auch von den Zumuthungen, das Wollen so oder anders zu bestimmen, welche der Mensch gegen sich selbst richtet.

Diese Zumuthungen fallen grossentheils ins Gebiet der Klugheit, also der Vorsicht und Zurückhaltung, oder auch der Thätigkeit, um durch geeignete Mittel zum Zweck zu kommen. Der Knabe will klüger sein als das Kind, der Jüngling klüger als beide. Auf diese Weise sucht der Mensch sich selbst zu übersteigen.

§ 146. Nicht immer ist dies Uebersteigen heilsam für das Sittliche. Vielmehr erwächst dem Erzieher die doppelte Aufgabe, theils das Objective, theils das Subjective des Charakters zu beobachten und zu lenken. Zu jenem gehören Temperament, Neigung, Gewohnheit, Begierden, Affecten, zu diesem gehört, wie offen oder verschlagen der Zögling sei, und wie er zu räsonniren pflege.

§ 147. Im allgemeinen kann man es als vortheilhaft für die Charakterbildung betrachten, wenn der Zögling sich in seinem Wollen gleich bleibt, und nicht von Launen und Einfällen getrieben wird. Eine solche Gleichförmigkeit, die keiner Anstrengung bedarf, kann man durch den Ausdruck *Gedächtniss des Willens* bezeichnen.

Besitzt das Individuum diesen natürlichen Vorzug, so gelangt der objective Theil des Charakters leicht zur Einstimmung mit sich selbst. Der Zögling weiss dann, dass unter dem Mancherlei des Duldens, Habens, Treibens eins dem andern Beschränkungen auferlegt, — dass man nicht selten *dulden* muss, um Beliebiges *haben* und *treiben* zu können, dass Beschäftigungen, die einer gern *treibt*, nicht immer zu demjenigen Gewinn führen, den er *haben* möchte, u. dgl. m. Ist dem Zöglinge dies klar genug, so kommt er bald dahin, sich zu sagen, woran ihm mehr oder weniger gelegen sei; er wählt, und die *Wahl* ist grossentheils bestimmend für den Charakter, zunächst für den objectiven Theil desselben.

Kommt der subjective Theil des Charakters zur Reife, so entstehn nach einander Vorsätze, Maximen, *Grundsätze.* Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, *Motive* zusammen.

Diese Motive gelten zu machen, wird oft *Kampf* kosten. Die Schwäche oder Stärke des Charakters wird sich danach bestimmen, ob beide Theile desselben zusammenstimmen oder nicht. Das Sittliche muss in beiden liegen; sonst ist die Stärke nicht einmal erwünscht.[65]

VIERTES CAPITEL.

Unterschiede im Sittlichen.

§ 148. Lebhafte und zugleich wohlwollende Zöglinge findet man oft; vom Standpunkte der Ideen der *Vollkommenheit* und des *Wohlwollens* betrachtet, machen sie alsdann, zunächst wenigstens, keine Sorge. Bei fester Regierung bringt man sie auch leicht dahin, die Regel: *quod tibi non vis fieri, alteri ne feceris,* sich einzuprägen; hiemit findet sich leicht das nöthige Nachgeben im Streit, und um so mehr die Behutsamkeit, nicht Streit zu erheben. So machen sie auch in Ansehung der *Billigkeit* und des *Rechts* keine

[65] Die ausführliche Darstellung in der *Allg. Päd.* im dritten Buch, *Päd. Schr.* I, S. 457 f. und 467 f., wozu zu vergleichen die Aphorismen I, S. 286 Anm. und 461 Anm. und *Lehrbuch zur Psych.* § 222 f., *W.* V, S. 154, woselbst als Uebergang von dem objectiven zum subjectiven Theile des Charakters das allgemeine Wollen erörtert wird. — Die beiden Theile des Charakters entsprechen der Kantischen Unterscheidung von Sitten und Denkungsart (oben S. 493), der Schleiermacher'schen von Willensacten und Gesinnung. Vgl. Stoy, *Encykl. der Päd.* § 37, S. 88.

Sorge. Im Laufe der Jahre kommt die Besonnenheit hinzu, welche die Grundlage der richtigen Selbstbeherrschung abgiebt; sie nähern sich der *innern Freiheit.* Hiemit ist bei einander, was den einfachen praktischen Ideen gemäss zur Sittlichkeit gehört.

Aber nicht immer, nicht bei Allen, ist und bleibt es so bei einander. Neben jenen löblichen Zügen bemerkt man oft andre entgegengesetzte; es zeigt sich, dass diese nicht ausgeschlossen waren, und dass jene den Charakter nicht bestimmten.

§ 149. Um das Schlechte auszuschliessen, müssen zu den löblichen Zügen, welche in dem objectiven Theile des Charakters sich vorfinden, noch die guten Vorsätze kommen, welche dem subjectiven Theile angehören.

Diese erfordern zuerst jene ästhetische *Beurtheilung*, wodurch der Zögling in Beispielen, die sich darbieten, besseres und schlechteres Wollen richtig unterscheidet. Fehlt es dieser Beurtheilung an Klarheit, Kraft und Vollständigkeit, so haben die Vorsätze keinen Boden im Gemüthe des Zöglings; sie sind dann nicht viel mehr als gelernte Worte.

Ist dagegen die ästhetische Beurtheilung des Willens mit dem gesammten Interesse verwebt, welches aus Erfahrung, Umgang und Unterricht hervorgeht: so erzeugt sie eine *Wärme* fürs Gute, wo sich dasselbe auch finden möge, welche nicht bloss auf alle Bestrebungen des Zöglings, sondern auch darauf einwirkt, wie er sich aneignet, was ihm Lehre und Leben ferner darbieten.

§ 150. Um alsdann die sittlichen *Entschliessungen* fester zu stellen, dient noch die logische Cultur der Maximen, die systematische Vereinigung derselben, und deren fortwährender Gebrauch im Laufe des Lebens. Hiemit hängt die Bildung zum Nachdenken zusammen.

Daraus ist einleuchtend, dass die Zucht nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann.[66]

FÜNFTES CAPITEL.

Hülfsmittel der Zucht.[67]

§ 151. Die Zucht ist zwar weit entfernt, durchgehends zu hindern und beschwerlich zu fallen; noch weiter davon, eine fremde

---

[66] Vgl. *Allg. Päd.*, *Päd. Schr.* I, S. 462 f.; ferner II, S. 485 f. 500 f. 534, Anm. 32.

[67] Gräfe in seiner *Allg. Päd.* II, S. 101³ legt Gewicht darauf, dass Herbart in dem älteren Werke von Maassregeln der Regierung und Zucht, hier dagegen von Hülfsmitteln redet, und findet den ersteren Sprachgebrauch bestimmter und genauer, da er zu der Auffassung Herbart's

Thätigkeit anstatt der eigenen dem Zöglinge einimpfen zu wollen. Dennoch muss sie bald versagen bald gewähren, so dass der Zögling durch sie weit abhängiger wird, als ihn die blosse Regierung machen würde. Denn die Regierung kann auf einige Vorschriften sehr strenge halten, und doch übrigens den Knaben sich selbst überlassen; dies aber ist eine Sorglosigkeit, der sich die Zucht selten hingeben darf. Nur ein sehr fest begründetes Vertrauen zu dem Zöglinge würde dazu berechtigen.

Der aufmerksame Erzieher lässt, selbst ohne es zu beabsichtigen, beständig etwas von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit spüren; dies genügt oft, zuweilen ist es bei empfindlichen Zöglingen schon zuviel. Ungewohnter Tadel verletzt sie weit mehr als man will, während die kleinsten Zeichen des Beifalls ihnen nicht entgehn. Es ist wichtig, diese Empfindlichkeit zu schonen.

§ 152. Allgemeiner zeigt sich die Empfindlichkeit in Ansehung der Freiheit oder Beschränkung. Dieser Punkt ist zugleich für Charakterbildung von der grössten unmittelbaren Wichtigkeit, wenn die gegebene Freiheit zum überlegten und gelingenden Handeln benutzt wird. Denn aus dem Gelingen entspringt die Zuversicht des Wollens, wodurch Begierde zum Entschluss reift. Darf man ein richtiges Handeln erwarten, so muss dazu Freiheit gegeben werden; im Gegenfalle ist es gefährlich, wenn ein lebhaftes Bewusstsein der Selbstthätigkeit früh eintritt. Tiefer unten mehr hievon.

§ 152[a]. Muss man oft tadeln und beschränken, so wird grossentheils die Empfindlichkeit abgestumpft, doch mehr gegen die Worte als gegen die Einschränkungen. In den Worten kann man die Form wechseln; was aber das Erlauben und Verbieten anlangt, so muss darin nach Möglichkeit eine bleibende Regel fühlbar sein, wäre es auch nur die, einerlei Erlaubniss wöchentlich oder monatlich nicht öfter als gemäss einer angenommenen Gewohnheit zu

---

stimme, wonach Regierung und Zucht den Zögling unmittelbar ergreifen, während beim Unterricht ein Drittes als Medium eintritt. Von der letzteren Unterscheidung, welche in der *Allg. Päd.*, *Päd. Schr.* I, S. 485 (vgl. I, S. 327) gemacht wird, weicht Herbart im *Umriss* allerdings ab, indem er auch bei der Regierung ein Medium annimmt (oben § 56 und 61); allein in Bezug auf die Zucht findet keine Meinungsänderung statt und ist der Wechsel des Sprachsgebrauchs irrelevant. Herbart spricht von Hülfsmitteln der Zucht, indem er auf ihren ursprünglichen Charakter: continuirliches persönliches Benehmen des Erziehers (*Päd. Schr.* I, S. 327. 490 f., oder § 136) reflectirt, welcher Gebot, Verbot, Reiz, Druck u. s. w. als Mittel für besondern Zweck anzuwenden hat; er spricht dagegen von Maassregeln der Zucht (*Päd. Schr.* I, S. 513 Anm.: Handgriffen), in so fern er an das Ganze der Zucht denkt und ihr zweites Element: das active Eingreifen, mit einbezieht Die Unterscheidung beider Elemente ist aber nicht dem *Umriss* eigen, sondern findet sich ebenso in der *Allg. Päd.*, *Päd. Schr.* I, S. 490 f. und 506.

geben. Ungleichheit ohne offenbare Gründe erscheint als Willkür und Laune; feste Schranken werden leichter ertragen.

§ 153. Am mindesten wird die Empfindlichkeit gereizt durch das blosse Anhalten, durch tägliches Erinnern, Rufen zu bestimmter Stunde, ohne dabei einen Vorwurf auszusprechen. Es giebt eine Menge von Kleinigkeiten des täglichen Lebens, in denen Ordnung herrschen muss; diesen mehr Wichtigkeit beizulegen als sie haben, ist nicht rathsam; scharfer Tadel soll nicht leicht an geringfügige Nachlässigkeiten verschwendet werden, man bedarf seiner für wichtige Dinge. Aber die Regel muss beobachtet werden; kleine Strafen, die nicht persönlich verletzen (z. B. geringe Geldbussen in Pfennigen) passen hiebei eher als harte Worte.

§ 154. Hiemit hängen Gewöhnungen solcher Art zusammen, welche auf ein Ertragen und Entbehren ohne Murren, selbst auf Abhärtung hinauslaufen. Dabei ist nicht bloss zu vermeiden, was die Empfindlichkeit aufregen könnte, sondern es muss auch für gute Laune, für heitern Scherz die freie Aeusserung gestattet werden.

§ 155. Das Verwöhnen durch häufigen, unnöthigen Genuss, durch viele künstlich veranstaltete Vergnügungen, die nicht zugleich etwas von Arbeit und Uebung in sich schliessen, ist schon deshalb nachtheilig, weil die Abstumpfung der Empfindlichkeit, welche daraus entsteht, eine Menge kleiner Hülfsmittel der Zucht erschöpft, von denen man bei nicht verwöhnten Kindern Gebrauch machen kann. Denn es bedarf nur wenig, um sie auf mannigfaltige Art zu erfreuen, wenn grosse Mässigkeit die tägliche Gewohnheit ist; aber man muss auch eine Art von Sparsamkeit beobachten, um mit Wenigem viel auszurichten. Insbesondre dürfen unschädliche Spiele der Jugend nicht voreilig durch Forderungen eines gesetzten Betragens verleidet werden. Der Ehrgeiz treibt sie nur zu früh, nicht mehr Kinder scheinen zu wollen.

§ 156. Der gute Erzieher wird schon in Kleinigkeiten aufmerksam sein, die in seiner kleinen Welt wichtig genug werden können; mehr aber liegt an dem *Verhältniss* dessen, was zusammenwirkt.

1) Verhältniss zwischen Thätigkeit und Ruhe. Die Kräfte müssen zu thun haben, aber sie sollen dabei gedeihen und sich nicht erschöpfen. Zuweilen muss die Jugend aus eigner Erfahrung sich überzeugen, wieviel man durch Anstrengung vermag: aber starke Proben dieser Art dürfen nie zur *Regel* werden.

2) Verhältniss zwischen dem was drückt und hebt. Hier soll wo möglich Gleichgewicht sein. Was von selbst steigt, braucht nicht gehoben zu werden; aber wenn im Ganzen der Zucht und in längerer Zeit der Tadel merklich die Ermunterung überwiegt, so verliert er an Wirkung; er verstimmt oft mehr als er nützt.

3) Verhältniss zwischen Beschränkung und Freiheit. Umgebung und Umgang sollen geschützt sein gegen das was in Versuchung

führt; aber die Umgebung muss weit und reich genug sein, um wenig Sehnsucht nach dem was draussen ist, aufkommen zu lassen.[68]

§ 157. Von zweifelhafter Wirkung sind diejenigen Hülfsmittel der Zucht, bei welchen man die Empfindlichkeit der Zöglinge nicht vorhersehen kann. Unter diesen giebt es einige, die man gleichwohl Ursach hat zu versuchen, mit dem Vorbehalt, ihre Wirkung zu beobachten. Insbesondere gehören hieher die eigentlichen pädagogischen Strafen und Belohnungen, wodurch die natürlichen Folgen des Thuns oder Lassens nachgeahmt werden. Wer die Zeit versäumt, verliert den Genuss; wer seine Sachen verdirbt, entbehrt sie; wer unmässig war, bekommt bittere Arznei; wer geplaudert hat, wird entfernt, wo gesprochen wird, was nicht jeder hören soll, u. dergl. m. Solche Strafen dienen nicht zur moralischen Besserung, aber sie warnen und witzigen. Ob mehr oder weniger, weiss man oft nicht vorher; jedenfalls kann eine nützliche Erinnerung davon übrig bleiben.[69]

§ 158. Manchmal kommt es darauf an, etwas, das in ein falsches Geleise gerathen war, herauszuschaffen. Dazu dient eine plötzliche Unterbrechung, indem man etwas Neues eintreten lässt. So bei Beschäftigungen, die nur schleppend und mit Unlust fortgesetzt wurden.

Zuweilen sieht man bei kräftigen Zöglingen ein sehr tadelhaftes Betragen, welches bei Ermahnungen und Strafen fortdauert oder die Gestalt wechselt, und doch seinen wesentlichen Grund nur in einer leicht zu hebenden Verstimmung hat. Ein unerwartetes kleines Geschenk, eine ungewohnte Aufmerksamkeit hilft dann wohl der Verschlossenheit des Zöglings ab, und man findet was zu thun ist, wenn man den Grund des Uebels erblickt.

§ 159. Bei denen, die körperlich schwach sind, ist sehr sorgfältige Pflege der Gesundheit, verbunden mit beharrlicher Geduld, die Hauptsache. Die Güte darf nur nicht in schwache Nachsicht

---

[68] In der *Psychologie als Wissenschaft* § 136 u. 152, *W.* VI, S. 249 u. 366, erörtert Herbart die Wichtigkeit, welche das richtige Verhältniss von Wollen und Hingebung für die Entwickelung hat. Es heisst an der letzten Stelle: „Es ist ein Grundfehler der Erziehung, wenn das Ich nicht im Gleichgewichte des Wollens und der Hingebung gehalten wird. Die Fehler des Uebermuths und des Unmuths entstehn aus dem Uebergewicht nach der einen und nach der andern Seite, beide sind gleich schlimm, und zwar gerade darum schlimm, weil sie dem Kinde die Vorstellung von Sich und seinen Verhältnissen verderben. Dass dabei die natürliche Weichheit und Biegsamkeit vermindert, dass die ursprüngliche Erzeugung des sittlichen Urtheils gestört wird, kann ich hier nicht ausführlich entwickeln“ u. s. w.

[69] Ueber die pädagogischen Strafen *Päd. Schr.* I, S. 498 u. II, S. 414. 513. Vgl. unten § 167. Gegen dieselben erklärt sich mit Bezugnahme auf Herbart Waitz, *Allg. Päd.* § 13, S. 183 f.

ausarten; genaue Aufsicht muss die Stelle jeder harten Behandlung vertreten.[70]

SECHSTES CAPITEL.

Verfahren der Zucht im allgemeinen.[71]

§ 160. Die Unterschiede im Charakter und im Sittlichen (§ 143—150) geben hier den Faden der Betrachtung. Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, dass im Ganzen das Gemüth ruhig und klar sei; sie soll es theilweise durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Diese kurzen Ausdrücke werden durch Vergleichung jener oben entwickelten Begriffe eine bestimmtere Bedeutung bekommen.

§ 161. *Erstlich.* Was die haltende Zucht bedeute, ergiebt sich zunächst aus dem oben erwähnten Gedächtnisse des Willens (§ 147), wovon der Leichtsinn, welchen man gewöhnlich der Jugend zuschreibt, das Gegentheil ist. Denn der Leichtsinnige gedenkt nicht dessen was er wollte. Er bedarf, durch die Zucht gehalten zu werden. Nähere Bestimmungen dieses Haltens sind Abhalten und Anhalten.

Die erste Voraussetzung der haltenden Zucht aber ist die Regierung, und der von ihr bewirkte Gehorsam. Hieraus ergiebt sich, dass der Zögling, *wenn* man befehlen wollte, nicht wagen würde sich zu widersetzen. Man befiehlt aber selten, und nur im Nothfall; geschähe es häufig, so würde der Zögling sich nicht entwickeln können; geschähe es bei heranwachsenden Zöglingen ohne offenbare und dringende Gründe, so würde der Gehorsam nicht mehr lange fortdauern. Während des Zeitverlaufs nun, in welchem die Regierung sich nicht regt, soll dennoch der Zögling sich nicht in einer zügellosen Ungebundenheit befinden; es soll ihm, wenn auch noch so leise, doch fühlbar bleiben, dass er gewisse Schranken nicht überschreiten darf. Dies muss die haltende Zucht bewirken.

---

[70] Eine durchgeführte Parallele der Maassregeln der Zucht und der Regierung giebt Kern, *Grundriss* § 72, S. 187 f.

[71] Die folgende Darstellung der Verfahrungsweisen der Zucht unterscheidet sich von der in der *Allg. Päd.* B. III, Cap. 5 u. 6, *Päd. Schr.* I, S. 485 gegebenen, abgesehen von einigen Vereinfachungen des dort eingehaltenen Schema (a. a. O. S. 521 Anm.) durch die stärkere Hervorhebung der Maximenbildung (unten § 172 f. u. 188 f.), auf deren Wichtigkeit Herbart besonders durch seine psychologischen Studien aufmerksam geworden war. Vgl. *W.* VI, S. 347 f. Zur Ergänzung sind ausser den Partien der ersten Ausgabe, welche in dieses Capitel nicht ganz hineinverarbeitet sind

Auch der im allgemeinen gehorsame Zögling aber folgt nicht jedem, nicht unter allen Umständen, nicht immer ganz, schnell, ohne Widerspruch; folgt er einmal nicht auf sanfte Worte, dann noch weniger auf rauhe Behandlung. Nun muss zwar der Erzieher wissen, welchen Rückhalt er hat, — der Vater muss mit sich einig darüber sein, wie weit er im Nothfall in Zwangsmitteln gehen würde, der Hauslehrer, welche Stütze er an den Eltern hat, der Schulmann, wie weit er von der höhern Behörde gehalten wird. Allein hiebei wird die Zucht auf die Regierung zurückgewiesen; dies ist nach Möglichkeit zu vermeiden. Unangenehme Fälle, in welchen es sich nicht vermeiden lässt, sind allermeistens solche, da schon seit längerer Zeit allmählich eine schwache Nachsicht zur Verwilderung Anlass gegeben hatte; diese Fälle sind hier bei Seite gesetzt; und das kann um so mehr geschehn, da selbst der Trotz, wenn noch nicht alle Bande gelöset sind, und wenn ihm fester Ernst ohne Uebereilung gegenüber steht, bald verschwindet und der Reue Platz macht.

§ 162. Soll nun die haltende Zucht in sich selbst eine Kraft haben, den mangelhaften Gehorsam so weit nöthig zu ergänzen, so muss zuvor in dem Zögling ein lebhaftes Gefühl erweckt sein, dass er an der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze und etwas zu verlieren habe. Dies erreicht der Erzieher in dem Maasse, als er in die Lebensgewohnheiten des Zöglings wirksam und willkommen eingreift. Er muss geben, um nehmen zu können. Findet er nöthig, dem Zöglinge eine andre Richtung zu ertheilen, so darf er dies Unternehmen nicht für leichter halten als es ist; er muss langsam vorschreiten.

(oben S. 524† u. unten § 304 f. u. 314 f.), die bedeutsamen Bemerkungen über die Bildung des Gewissens anzuziehen, welche der Aufsatz *Ueber d. Verhältn. d. Ideal. z. Päd.* oben S. 203 enthält, und die Andeutungen der *Kurzen Encykl.* oben S. 459.

Im Wesentlichen schliesst sich an Herbart an Kern, *Grundriss* § 63 bis 72, S. 163 f., jedoch mit grösserer Berücksichtigung des socialen Elements der Zucht; Stoy, *Encykl. d. Päd.* § 38, S. 92 f. unterscheidet, entsprechend der analytischen und synthetischen Methode des Unterrichts, die paränetische Methode der Zucht, welche mit dem vorhandenen Willensmaterial fortbaut, und die genetische, welche „ihre Generalaufgabe darin hat, dass die nach dem Maasse der geistigen Gesundheit zu erwartenden Gemüthszustände zur rechten Zeit eintreten und mit dem edlen Lebenskeime der christlichen Lebensanschauung befruchtet werden.“ Die Verfahrungsweisen der genetischen Zucht entsprechen im Allgemeinen der bestimmenden, haltenden, regelnden, unterstützenden (behauptenden) Zucht bei Herbart; das sociale Element wird auch von Stoy stärker betont. Vgl. bes. dessen *Hauspädagogik* Lpzg. 1855. Waitz, welcher die strenge Scheidung von Regierung und Zucht verwirft, weil beide an der nothwendigen Grundlage der Sittlichkeit, insbesondere der inneren Freiheit arbeiten, und zwar die eine unterstützend, die andere gegenwirkend (*Allg. Päd.* § 11, S. 152 u. 156), erblickt in der Behandlung der Begierden und Fehler einerseits, und in der Bildung des Gewissens andrerseits die Hauptaufgaben beider Erziehungsthätigkeiten.

Das erste Geschäft der Charakterbildung beschreibt Niemeyer mit folgenden trefflichen Worten:

„Das erste Studium richte der Erzieher auf das *entschiedene* „*Gute,* was in dem natürlichen Charakter dessen liegt, den er er- „ziehen soll. Dies zu *erhalten,* zu befestigen, zur Tugend zu er- „heben und gegen alle Gefahr zu schützen, sei sein unablässiges „Bestreben. Dies muss gleichsam den Ton seiner ganzen Erziehungs- „methode stimmen. Auch bei dem schon verzogenen und verdor- „benen Zögling achte er darauf, und suche es, wenn auch schon „mancherlei Unkraut daneben aufgeschossen wäre, hervorzuziehn. „Denn von diesem Punkte muss die fernere moralische Ausbildung „ausgehn.“

Diese Stelle kann schon hier Platz finden, obgleich sie eigentlich erst zur moralischen Erziehung gehört. Fühlt der Zögling, dass man sich an das Bessere in ihm wendet, und kommt alsdann einige Gefälligkeit hinzu, wie der gebildete Ton des Umgangs sie mit sich bringt: so wird er um desto folgsamer sein, je mehr Gedächtniss des Willens in ihm ist, und was noch daran fehlt, wird die haltende Zucht leicht ergänzen.

§ 163. Je weniger aber der Zögling seines eignen Wollens eingedenk ist, um desto schwerer wird die haltende Zucht. Doch ist auch hier noch ein Unterschied zwischen launenhafter Wildheit und reinem Leichtsinn.

Es kann Fälle geben, wo der Ungestüm des Zöglings den Erzieher zu einer Art von Kampf herausfordert. Anstatt sich darauf einzulassen, wird ruhiges Abweisen, Zuschauen, Warten bis Ermüdung eintritt, meistens im Anfange hinreichen. Verlegenheiten, welche ein solcher Zögling sich selbst bereitet, werden Anlass geben ihn zu beschämen; alsdann wird sich finden, ob er zu einem gleichförmigen Betragen zu bringen ist. Zuweilen lässt sich bei Einzelnen auf solche Weise selbst der Mangel der Regierung ersetzen; doch schwerlich jemals bei Vielen, wenn die Wildheit schon zur Unsitte geführt hat.

§ 164. Der eigentliche Leichtsinn, der sich im Vergessen, in der Unordnung, Unstetigkeit, in den sogenannten Jugendstreichen zeigt, ist ein Uebel der individualen Anlage, und lässt keine radicale Heilung zu, wenn er gleich in spätern Jahren, vielfach gewarnt und gegen äussere Reize abgestumpft, unsichtbar wird. Desto nöthiger ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Uebels vermieden, oder doch gemindert werden. Denn fängt der Leichtsinnige erst an, sich in seinem Treiben zu gefallen, so sträubt er sich gegen Ordnung und Fleiss, und sinnt auf Mittel, um Freiheit für ein regelloses Leben zu gewinnen. Hier muss die Zucht zuvorkommen. In der frühen Zeit, wo noch kein übler Wille da ist, muss sie den mangelnden Willen ersetzen. Was der Zögling aus den Augen verlor, muss sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken

und Schweifen muss sie eine äusserliche Festigkeit und Gleichförmigkeit fortwährend leihen, die sie in ihm entweder gar nicht, oder doch nicht gleich, hervorbringen kann.

Hieher gehört, dass man mit Kindern nicht räsonniren soll. „Vor dem zu häufigen Räsonniren kann ich nicht laut, nicht stark „genug warnen," sagt Karoline Rudolphi; und Schwarz, der diese Stelle anführt,* fügt hinzu: „schon das einmalige ist zu häufig." Niemeyer, indem er von den Ausartungen zu grosser Lebhaftigkeit spricht, und den Leichtsinn zeichnet, „der unachtsam macht, keine „Rücksicht auf die Folgen nimmt und zur Unbesonnenheit verleitet," fährt fort: „dies alles sind keine Fehler des Herzens, aber es sind „doch Fehler, welche abgelegt werden müssen, wozu *Gewöhnung* „beinahe das einzige sichere Erziehungsmittel ist, das nur dann „durch weise gewählte positive Strafen unterstützt werden muss, „wenn man anfängt Mangel an gutem Willen zu bemerken, oder „wenn sie schon einen hohen Grad erreicht haben." Er empfiehlt weiter, man solle darauf bestehen, dass *auf der Stelle geändert* werde, was zu ändern ist, indem unbestimmte Erinnerungen nichts fruchten.

Damit ist nun zwar die Sache nicht abgethan; aber wir reden hier noch von der *haltenden* Zucht; und wahr ist, dass man nicht Räsonnement an die Stelle der Gewöhnung setzen darf.

§ 165. Während nun bei den Leichtsinnigen das Abhalten schwerer ist als das Anhalten, — denn letzteres gelingt wenigstens theilweise leichter, wenn der Unterricht Interesse weckt, — wird dagegen bei trägen Naturen das Anhalten schwerer, weil man sie in ihrer Bequemlichkeit stören muss. Hier ist der Reiz munterer Gespielen zu körperlicher Bewegung das Erste; und leichtere Beschäftigung muss genügen, wo schwierige Aufgaben des Lernens noch nicht durchdringen können. Hängt Trägheit mit körperlicher Abspannung zusammen, so lässt sich von der Gesundheitspflege und von zunehmenden Jahren Besseres hoffen.

Ueberall gilt die Regel: die Aufgaben dürfen nicht die Kräfte übersteigen, und nicht zu lang sein; aber das Angefangene muss fertig werden; wenigstens dürfen die Zöglinge es nicht willkürlich liegen lassen, es muss in ihren Augen ein, wenn auch nur kleines, Ganze bilden.

§ 166. Dass die haltende Zucht sich auf die eigne Haltung des Erziehers gründet, — auf Gleichförmigkeit seines Betragens, braucht kaum gesagt zu werden; diese Gleichförmigkeit muss aber auch den Kindern deutlich vor Augen stehn. Insbesondere darf er nicht die Klage veranlassen: man wisse nicht, wie man es ihm recht machen solle; er sei unzufrieden, was man auch thun möge. Kommt es dahin, so ist seine jedesmalige Laune das Erste, was die Zög-

---

* Schwarz, *Erziehungslehre* II, S. 443.

linge, ähnlich dem Wetter, beobachten und einander mittheilen. Die üble Laune wird gefürchtet, die gute Laune für zudringliche Bitten benutzt. Die Zöglinge suchen den festen Punkt, der sie halten soll, zu bewegen, und das mindeste Gelingen ernährt ausschweifende Hoffnungen. Alsdann verliert sich die Nachwirkung der frühern Regierung, und aus erneuerten strengen Maassregeln entsteht eine Kette von Uebeln.

§ 167. *Zweitens.* Die Zucht soll bestimmend wirken; sie soll veranlassen, dass der Zögling *wähle* (§ 147). Hieher gehört die obige Unterscheidung dessen, was man dulden, haben, treiben wolle; also auch Erfahrung von den natürlichen Folgen des Thuns und Lassens (§ 157); denn ohne Rücksicht auf diese Folgen kann jenes mannigfaltige Wollen nicht in Uebereinstimmung gebracht werden. Vor allem ist nun zu bemerken, dass der Erzieher nicht etwan im Namen des Zöglings zu wählen hat; denn es ist des letztern eigner Charakter, welcher zur Bestimmtheit gelangen soll. Güter und Uebel müssen dem Zöglinge aus eigner Erfahrung — zum Theil, und doch nur zum kleinsten Theil, — bekannt werden. Dass die Flamme brennt, die Nadel sticht, das Fallen und Stossen schmerzt, muss schon das kleine Kind fühlen; Aehnliches gilt weiterhin, nur nicht bis an die Grenze ernstlicher Gefahr. Sondern darauf kommt es an, dass in Folge der wirklich gemachten Erfahrungen, indem sie die Warnungen des Erziehers bestätigen, der Zögling den andern Warnungen *glaube*, ohne auf Bestätigung zu warten.

§ 168. Was erfreut und verletzt, entspringt so vielfach aus geselligen Verhältnissen, dass der Zögling in solchen heranwachsen muss, um seine natürliche Stellung unter Mehrern einigermaassen kennen zu lernen. Auf der einen Seite meldet sich nun die Sorge, schlechtes Beispiel und Rohheit zu verhüten; auf der andern Seite darf doch der Umgang nicht so ängstlich gewählt sein, als ob dem Zögling das Gefühl des Drucks sollte erspart werden, welcher sich in jeder Gesellschaft aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen erzeugt. Allzugrosse Nachgiebigkeit der Gespielen in der Jugend bringt Täuschungen über die wahren Lebensverhältnisse hervor.

Ferner muss Geselligkeit mit Zurückgezogenheit wechseln. Der Strom des geselligen Lebens soll nicht fortreissen, und nicht mächtiger werden als die Erziehung. Der Knabe schon, vollends der Jüngling, soll auch lernen allein sein, und seine Zeit gehörig ausfüllen.

§ 169. Indem der Zögling sich abwechselnd unter seines Gleichen und unter Erwachsenen bewegt, lernt er verschiedenartige Ehrenpunkte kennen. Diese theils zu verbinden, theils gehörig unterzuordnen, kann der Zucht nach den Umständen schwerer oder leichter werden, je nachdem die Schätzung der rohen Kraft einerseits, die Forderung der feinen Sitte und die Beachtung der Talente

und Kenntnisse andererseits, weiter oder minder weit von einander abstehn. Die Hauptsache ist, dass man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücke. Gewöhnlich aber haben diejenigen, welche sich für die Fortschritte des Zöglings interessiren, Ursache, sich selbst vor der Täuschung übergrosser Hoffnungen zu hüten. Solchen nachgebend werden sie unwillkürlich Schmeichler, und treiben den Knaben, vollends den Jüngling, über den Punkt hinaus, auf welchem er sich halten kann. Dann folgen später bittere Erfahrungen.[72]

§ 170. Etwas langsamer als das natürliche Ehrgefühl entwickelt sich die Beachtung des Werths der Dinge in Bezug auf gewöhnliche Lebensbedürfnisse. Besonders weiss die frühere Jugend selten mit dem Gelde umzugehn; der Knabe erliegt den Täuschungen, anstatt: Entweder dies Oder jenes, was für eine bestimmte Summe Geldes zu haben ist, zu setzen: dies Und jenes. Er muss auch hierin Erfahrungen im Kleinen machen, und nicht bloss in Ansehung des Geldes, sondern auch der Sachen, durch Entbehrung das Verlorne schätzen lernen. Gegen kleinlichen Geiz hat man selten nöthig die Jugend zu warnen; öfter jedoch nimmt sie etwas vom Hörensagen an, und es kann begegnen, dass einer aus Nachahmung geizt, aus eignem Triebe verschwendet. Wenn solche Uebel nicht dem Ehrgefühl weichen, so fallen sie der moralischen Bildung anheim.

§ 171. Hat nun der Zögling erfahren, welchen Druck er unter andern Menschen dulden muss oder nicht zu dulden braucht, und was er an Ehre, an Sachen, an Geniessungen haben kann oder entbehren muss, so kommt es darauf an, wie er dies verknüpfe mit den Beschäftigungen, die er zu treiben Lust oder Unlust empfindet. Dass hierin vielfach Eins das Andre möglich macht, bedingt, beschränkt, merkt der Besonnene bald von selbst; dem Leichtsinnigen aber prägt es sich nicht hinreichend ein; alsdann soll der Erzieher dem Einprägen nachhelfen, weil ohne feste Besinnung hieran der Mensch charakterlos bleibt.

Allein oftmals ist ein Mangel an Festigkeit sogar erwünscht, dann nämlich, wenn die geistigen Interessen, welche der Unterricht wecken soll, und wenn die sittliche, wenn die religiöse Bildung noch zurückgeblieben sind. Der objective Theil des Charakters (§ 143) darf sich nicht zu schnell abschliessen; und sehr oft liegt von dem

---

[72] Ueber die Bedeutung der geselligen Verhältnisse für die Zucht unten § 210. 221. 314. 318 u. 327—329, und *Päd. Schr.* II, S. 221 f. 456 Anm. u. das. Anm. 8; insbesondere des geselligen Spieles Stoy, *Encykl. d. Päd.* § 38, S. 96 und *Hauspädagogik* S. 71 f., Kern, *Grundriss* § 67, S. 171 u. s. w., § 88, S. 233; und des Schullebens Waitz, *Allg. Päd.* § 16, S. 211 f., Stoy, *Encykl. d. Päd.* § 69, S. 273, Ziller, *Grundlegung* § 5, S. 141 u. s. w. Eine Monographie *Ueber den Umgang* lieferte E. Barth. Lpzg. 1870.

Werthe der Zucht ein grosser Theil darin, dies Abschliessen zu verzögern. Dazu dient der Druck, in welchem der Zögling gehalten wird; die untergeordnete Stellung, welche man ihm seinem Alter gemäss giebt; insbesondre die Versagung der Freiheit zum Handeln ohne Erlaubniss und nach eignem Belieben (§ 152). Die ästhetische Beurtheilung der Willensverhältnisse (§ 149) verspätet sich oft, oder bleibt schwach im Verhältnisse zu dem Eindrucke der zuvor erwähnten Erfahrungen; dann fehlt auch die sittliche Wärme, und man würde zwar Charakterbildung, aber eine schlechte erlangen, wenn man den jungen Menschen frei gehn liesse. Eher ist zu begünstigen, dass jugendliche Zeitvertreibe, selbst knabenhafte Spiele sich ungewöhnlich verlängern.

§ 172. *Drittens.* [73] Die regelnde Zucht beginnt, wenn der subjective Theil des Charakters (§ 143) anfängt sich zu zeigen; gewöhnlich im spätern Knabenalter. In der frühern Zeit gilt die Regel, nicht mit den Kindern zu räsonniren (§ 164); nämlich so lange, als man noch mit dieser Regel auskommt. Das hört aber auf, wenn der Zögling für sich selbst räsonnirt, und zwar in so gutem Zusammenhange, dass seine Gedanken nicht mehr als flüchtige Einfälle kommen und verschwinden, sondern Dauer und Haltung gewinnen. Solches Räsonniren darf nicht sich selbst überlassen bleiben; es lässt sich auch nicht durch Machtsprüche zurücktreiben, sondern der Erzieher muss räsonnirend darauf eingehn, und einer weitern falschen Entwickelung zuvorkommen.

Die Neigung, Regeln festzustellen, sieht man schon in den Spielen der Kinder. Jeden Augenblick wird befohlen, was zu thun sei; nur werden die Imperative schlecht befolgt, und häufig gewechselt. Es fehlt auch nicht an eignen kindischen Vorsätzen; aber sie können nicht viel bedeuten, so lange sie sich nicht gleich bleiben. Ganz anders ist's, wenn sie Bestand gewinnen, wenn Mittel und Zwecke sich zu Plänen verknüpfen, wenn die Ausführung unter Hindernissen gewagt wird; endlich wenn die Vorsätze durch allgemeine Begriffe gedacht werden, und hiemit Anspruch machen, auch für künftige mögliche Fälle zu gelten, wodurch sie sich in *Maximen* verwandeln.

§ 173. Die Vorsicht erfordert zuerst, offene Aeusserungen nicht durch üble Aufnahme rückgängig zu machen, sondern lieber ein unbequemes Disputiren zu ertragen, sofern dessen Aufrichtigkeit sicher ist, und nicht etwan der Zögling durch eine ihm gegönnte unerwartete Aufmerksamkeit sich zu sehr geschmeichelt fühlt.

Die Vorsicht erfordert ferner, in den Fällen, wo der Zögling sich nicht gleich überzeugen lässt, das Endurtheil mehr aufzu-

---

[73] Mit den Bemerkungen über die regelnde Zucht ist zu verbinden, was unten § 308 f. das. Anm. 119 über die Maximen gesagt wird; im Allgemeinen ist zu vergleichen *Psych. als Wissensch.* § 150 f., *W.* VI, S. 347 bis 370.

schieben, als auf einem solchen zu bestehen; es wird immer leicht sein, auf mangelnde Kenntnisse und künftige Studien hinzuweisen. Die grosse Entschiedenheit, womit Knaben und Jünglinge zu behaupten pflegen, hat durchgehends ihren Grund in grosser Unwissenheit; sie ahnen nicht von ferne, wieviel schon gemeint und bestritten worden ist. Der Unterricht wird ihre Unbescheidenheit allmählich heilen.

§ 174. Die Hauptsache für die Zucht aber ist die Consequenz oder Inconsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, genau nach Maximen zu verfahren, muss demjenigen fühlbar gemacht werden, der leichthin Maximen aufstellt. In dieser Art werde dem Zöglinge der Spiegel vorgehalten, einerseits, um die unhaltbaren Maximen zum Weichen zu bringen, andererseits, die haltbaren zu befestigen.

Zu den unhaltbaren aber rechnen wir hier auch diejenigen, welche, wenn schon der Klugheit gemäss, doch wider die Sittlichkeit verstossen würden. Gesetzt, dies sei dem Zöglinge nicht schon im Voraus deutlich gewesen, so muss es in der Anwendung vermöge der anstössigen Consequenzen hervorspringen.

§ 175. Die regelnde Zucht erfordert nun oft, dass man dem Zöglinge eine lebhafte Sprache führe, ihn an Vergangenes erinnere und Künftiges auf den Fall, da er in seinen Fehlern beharren würde, voraussage; dass man ihn veranlasse, in sein Inneres hineinzublicken, um dort den Zusammenhang seiner Handlungen an der Quelle aufzusuchen. Ist indessen dies schon früher in moralischer Absicht geschehen, so bedarf es dazu keiner langen Reden mehr; auch wird die Sprache immer ruhiger und kürzer werden, je wirksamer sie schon gewesen ist, je mehr eignes Urtheil man dem Zöglinge schon zutrauen muss, endlich je mehr er in die Periode tritt, wo er sich in der Welt umsieht, um das Reden und Handeln fremder Personen zu beobachten. Denn um die Zeit, wo er Neues mit Altem vergleichen will, ist die Empfänglichkeit für das Alte sehr gering, und erlischt bald ganz, wenn es nicht schon tief eingeprägt war.

§ 176. *Viertens.* Die Stimmung soll im Ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Dies gilt allgemein gegen leidenschaftliche Aufwallungen; (nicht allgemein gegen Affecten;) aber vorzugsweise bedingt es die Bildung ästhetischer Urtheile, und hiemit auch (obgleich nicht ausschliessend) die Begründung der Moralität.

Aus jeder Begierde kann Leidenschaft werden, wenn das Gemüth im Zustande des Begehrens häufig, und so lange verweilt, dass in Bezug hierauf die Gedanken sich sammeln, Pläne und Hoffnungen sich bilden, Verdruss gegen Andre sich festsetzt. Daher muss Wachsamkeit auf alles beharrliche und oft wiederkehrende Begehren gerichtet werden.

Die häufigsten Begehrungen aber entstehen aus dem Naturbedürfniss der Nahrung und der körperlichen Bewegung.

§ 177. Zuerst nun muss die Wildheit, welche aus unbefriedigten Naturbedürfnissen entsteht, gezähmt werden durch Sättigung ohne Uebermaass. Der Hunger darf nicht zum Stehlen, überlanges Sitzen nicht zum Fortlaufen verleiten. Diese Warnung ist nicht überflüssig; es giebt schlimme Beispiele auch in Familien, wo man dergleichen nicht erwarten würde. Sehr viel öfter jedoch kommt das Uebermaass vor.

Hat das Bedürfniss seinen Stachel verloren, so muss der fernern Begierde ein bestimmtes und nicht zu widerrufendes Versagen entgegentreten. Hiemit ist Ablenkung auf irgend etwas, welches beschäftigen kann, zu verbinden.

Kann der Gegenstand, welcher die Begierde fortdauernd reizt, entfernt werden, so ist dies um so besser. Im eignen Hause ist es öfter möglich, und auch nöthiger, als in fremden Häusern. Lässt sich der Gegenstand nicht entfernen, so mag man die Befriedigung *aufschieben* und für spätere Zeit erlauben.

So z. B. beim Genuss des Obstes in Gärten, dessen unbedingtes Verbot einen gefährlichen Reiz zum Ungehorsam mit sich führt, während die unbedingte Nachsicht schon wegen des Abreissens unreifer Früchte, vollends wegen Beschädigung fremder Gärten, durchaus unzulässig sein würde.

Nach der Analogie mit diesem sehr bekannten Gegenstande mag man vieles Aehnliche beurtheilen.

§ 178. Ferner sind die Kinder in ihren Spielen zu beobachten. Je mehr freies Phantasieren, je mehr Abwechselung, desto weniger Bedenklichkeit; wenn aber einerlei Spiel sich oft, nach bleibenden Regeln wiederholt, wenn eine Art von Studium, um eine besondere Geschicklichkeit zu erwerben, hineingelegt wird, so kann Leidenschaft entstehen; wovon das Kartenspiel zuweilen auch ohne Geldgewinn die Probe liefert. Gewinnstspiele sind gänzlich zu verbieten; das Verbot muss aber, wo man der Folgsamkeit nicht ganz sicher ist, überwacht werden.

§ 179. Zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist, dient vorzugsweise das Erlernen irgend einer schönen Kunst, wenn auch nur mässiges Talent vorhanden ist; also Musik und Zeichnen in irgend welcher beschränkten Art, (nicht *mehrere* musikalische Instrumente zugleich; nicht zerstreuende Versuche in allerlei Art von Malerei durcheinander, sondern Consequenz im Bemühen um eine bestimmte Fertigkeit.)

Fehlt das Talent, so mögen Liebhabereien, Pflanzensammeln, Muschelnsammeln, Papparbeiten, selbst Tischler- oder Gartenarbeiten u. s. w. zu Hülfe genommen werden.

Poetisches Talent, an sich höchst erwünscht, erfordert doch ein sehr entschiedenes Gegengewicht durch ernste gelehrte Beschäftigung; denn der junge Dichter macht Ansprüche, die ihm gefährlich werden können, wenn er sich darin vertieft.

§ 180. Pläne, denen ein leidenschaftliches Bestreben zum Grunde liegt, und die sich dadurch verrathen, dass sie Ordnung, Fleiss, Zeiteintheilung stören, muss man ernstlich durchkreuzen. Dies ist um desto nöthiger, je Mehrere daran Theil nehmen; vollends wenn Ostentation, Parteigeist, Rivalität sich eingemischt hat. Dergleichen darf nicht überhand nehmen; es verwüstet sehr schnell den Boden, den die Erziehung mühsam urbar gemacht hat.[74]

§ 181. Gesetzt nun, die Leidenschaften seien fern gehalten: so kommt es für die Begründung der Moralität im allgemeinen darauf an, wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammenwirke? Der zunächst wichtigste Theil des Unterrichts ist hier der Religionsunterricht. Am unmittelbarsten aber entwickeln sich die Gesinnungen des Zöglings in seinem Umgange; und dabei hat die Zucht ihr Geschäft wahrzunehmen. Die praktischen Ideen müssen nun einzeln durchlaufen werden.

---

[74] Ueber die Leidenschaften vgl. *Psych. als Wissensch.* § 107, *W.* VI, S. 104. „Leidenschaften sind . . . . Dispositionen zu Begierden, welche in der ganzen Verwebung der Vorstellungen ihren Sitz haben. Der Zustand der Rohheit ist in der Regel mit allgemeiner Leidenschaftlichkeit behaftet. Denn je mehr die Vorstellungen vereinzelt geblieben, je weniger sorgfältig und regelmässig sie unter einander verknüpft sind, desto gewaltsamer wirkt jede für sich allein, sobald sie aufgeregt ist, und erweckt und erträgt nur diejenigen, welche, ohne sie zu hemmen, mit ihr in Verbindung treten können. Was Wunder, dass wilde Völkerschaften der Leidenschaftlichkeit unterliegen; dass in der Barbarei gerade die Leidenschaften zuerst anfangen verständig zu werden, indem die herrschenden und selbst nicht beherrschten Vorstellungen sich allmählich die übrigen Vorstellungen unterwerfen, sie mit sich und dadurch sie unter einander verbinden, und sie nach sich discipliniren. Diesen Durchgang durch die Barbarei, dessen Uebergang in wahre Cultur höchst unsicher, und keinesweges nothwendig ist, erspart den Kindern gebildeter Menschen die Erziehung. Und eben darin unter anderem zeigt sich die *gute* Erziehung der frühesten Jahre, dass sie den Kindern die Leidenschaftlichkeit unmöglich macht, indem sie jeder Spur davon sogleich Zwang entgegensetzt, und die ganze Masse der Vorstellungen schon während des Entstehens in einen solchen Fluss bringt, dass keine einzelne zu einer heftigen Aufregung gelangen kann."

Im *Lehrbuche zur Psych.* § 125, *W.* V, S. 89 heisst es: „Am zerstörendsten wirken auf alle Ausbildung die Leidenschaften. Vom ästhetischen Urtheile sind sie das entgegengesetzte Aeusserste, aber auch die wandelbaren Bestrebungen werden von ihnen getödtet; Einbildungskraft und Verstand bekommen durch sie eine einseitige Richtung; sie selbst endigen sich, falls sie Befriedigung finden, in Langeweile, in Leere des Geistes und Herzens, und falls sie unbefriedigt bleiben, in Gram und Krankheit. Diejenigen, welche allerlei zu rühmen wissen, was sie durch leidenschaftliche Aufregung wollen geworden sein, täuschen sich selbst; sie sollten sich freuen, in ihrem Schiffbruche nicht alles verloren zu haben, und manche sind zu rühmen, dass sie ihr gerettetes Gut nun besser benutzen, als früherhin ihren Reichthum."

Die Vorkehrung gegen Leidenschaften, Begierden, schlechte Gewohnheiten führt zunächst nur zur mittelbaren Tugend, deren Werth erst bedingt ist durch Anschliessung an die Einsicht in's unmittelbar Würdige und Rechte. Vgl. *W.* IX, S. 365 und oben S. 485.

§ 182. Was zuvörderst den Streit anlangt, der unter Kindern nicht leicht ganz vermieden wird, und der ihnen wenigstens als ein möglicher Fall vorschwebt: so kann Selbsthülfe gegen unerwarteten körperlichen Angriff nicht verboten, vielmehr muss entschlossene Gegenwehr, aber auch Schonung des Gegners empfohlen werden. Dahingegen ist beliebige Zueignung von Sachen, mit Ausschliessung Andrer ohne Rücksprache, durchaus zu untersagen, auch bei den geringsten herrenlosen oder weggeworfenen Kleinigkeiten. Niemand soll sich einbilden, seine blosse Willkür wäre Gesetz für Andre. Vielmehr sind die Kinder zu gewöhnen an Beschränktheit ihres Eigenthums. Was man ihnen zum bestimmten Gebrauche giebt, darf nur so gebraucht, und soll für solchen Gebrauch geschont werden.

Versprechungen der Kinder unter einander sollen nicht leichthin für ungültig erklärt werden, mögen sie auch thöricht und nicht zu erfüllen sein. Wer sich dadurch in Verlegenheit setzt, muss die Verlegenheit fühlen, und sei für die Folge gewarnt. Aber übereilte Versprechen sollen auch nicht angenommen werden; und von dieser Seite hat man die Knoten aufzulösen, worin die Kinder sich manchmal verwickeln.

Es ist nicht unerwünscht, wenn die Zöglinge sich selbst einige empfindliche Proben von schwierigen Rechtsverhältnissen bereiten; aber das Vergnügen des Zankens ist nicht zu gestatten, sondern sie sollen lernen, dem Streite nach Möglichkeit vorzubeugen und auszuweichen. Sie mögen ihn kennen, um sich einzuprägen, dass er missfällt.[75]

§ 183. Von hier öffnet sich ein doppelter Weg der Betrachtung. Der Streit gefällt den Kindern, weil er Kraft zeigt, und sie suchen ihn meistens aus Uebermuth. Hier ist ein Riegel vorzuschieben, und anderwärts Luft zu machen. Gymnastische Uebungen sollen Kraft zeigen; der *Wettstreit*, der nicht Streit ist, wird bei Scherz und Spiel willkommen sein. Geistige Thätigkeit mag ebenfalls Gelegenheit darbieten sich hervorzuthun; sie mag auch Anlass zu Vergleichungen geben, jedoch mit ausdrücklicher Zurückweisung aller Ansprüche, die sich darauf gründen würden. Den praktisch brauchbaren Maassstab, wo es auf Grössen — also auf das *perfice te!* ankommt, liefert jeder Zögling sich selbst durch seine Fort- und Rückschritte. Einen dem Andern zum Exempel aufstellen, erweckt

---

[75] Vgl. die Notiz der spätern Zeit *W.* XI, S. 479. „Es ist ganz eigentlich die schöne Pflicht der Mütter, schon das kleine Kind zur Heiterkeit und zum wohlwollenden Blick auf jedes menschliche Antlitz zu stimmen. Sie mögen die ersten frühen Spiele bewachen, und den *Streit* so lange als möglich entfernt halten. Aber der Knabe wird dieser Hut entwachsen; er muss versuchen, ob ihm der Streit mehr wohl thut, als jener Friede seiner Kindheit. Diesen Versuch darf der Lehrer nur von fern vor schädlichem Uebermaass bewahren."

Neid, und viel besser ist, den Schwächern zu entschuldigen, wo er nicht mehr leisten kann, als was er wirklich leistet.

§ 184. Der andre Weg der Betrachtung führt vom Recht auf die Billigkeit. Der Streit missfällt, aber noch mehr die Rache, obgleich der Satz wahr ist: was dem Einen recht, ist dem Andern billig. Wohl mögen die Kinder ihren Scharfsinn daran üben, zu bestimmen, wieviel Einer für das, was er sich erlaubt oder versagt, von Andern zu leiden oder zu empfangen verdiene; allein sie sollen sich nicht vermessen, Lohn und Strafe austheilen zu wollen. Hier ist ein Punkt, wo sie sich, ohne auf eigne Einsicht zu verzichten, doch ihren Vorgesetzten willig unterordnen müssen.

Dem ähnlich ist, dass, wo Geschenke, Geniessungen, Beifallsbezeigungen ausgetheilt werden, einerseits der Erzieher den Schein der Vorgunst vermeidend, von der Gleichheit im Austheilen nicht ohne bestimmte Gründe abweichen, andrerseits aber doch den Zöglingen kein Recht auf die freien Gaben, und hiemit zwar eine Meinung über das Passende des Mehr oder Minder, aber keinen Anspruch in Folge dieses Meinens zugestehen wird.

§ 185. Wo die Kinder sich einmal in Betrachtung des Rechtlichen und Billigen vertieft haben, darf man nicht zu eilig von ihnen Gefälligkeit und Nachgiebigkeit fordern. Sie müssen Zeit haben, mit jenen Gedanken zu Ende zu kommen und des oft sehr unfruchtbaren Grübelns müde zu werden, ehe sie sich besinnen, dass am Ende das Nachgeben doch *nothwendig*, — und eben deshalb keine Sache der Grossmuth sei. Später einmal mag erinnert werden, dass Alles viel besser gegangen wäre, wenn von Anfang an die Gesinnungen des Wohlwollens vorherrschend gewirkt, und das Streitige nicht sowohl geschlichtet, als vielmehr beseitigt hätten.

Ueberall muss das Wohlwollen als das Höhere verehrt, das Recht aber als die niedere Stufe dargestellt werden, die man nicht ungestraft überspringen kann, es wäre denn in Folge gemeinsamer Zustimmung, also in Folge der Bewilligung von Seiten der Berechtigten.

§ 186. Was endlich die Idee der innern Freiheit anlangt, so ist der Unterschied deren, die sich, wiewohl von ferne, derselben mehr oder minder annähern, schon unter ältern Knaben, vollends unter Jünglingen, meistens auffallend genug, um von Allen bemerkt zu werden. Der Vorzug derjenigen, die sich durch ein gehaltenes und verständiges Betragen auszeichnen, wird gewöhnlich vom Erzieher selbst eher zu stark und zu laut, als zu schwach geltend gemacht; und die Kinder sind gegenseitig viel zu aufmerksame Beobachter ihrer Schwächen, als dass sie nicht sehen sollten, wie weit Andere hinter jenen Vorzüglicheren zurückbleiben. Daher kommt es mehr darauf an, die Verkleinerungssucht nicht zu reizen, als den Blick der Kinder auf das zu lenken, was ihnen ohnehin nicht entgeht.

§ 187. Ueble Beispiele von Seiten der Erwachsenen, wenn solche der Jugend nahe stehn, wird man natürlich nicht aufdecken; sind sie aber offenkundig, so wirken sie eher zurückstossend als verführend, wofern nur die Jugend kein Interesse hat, sie nachzuahmen oder sich damit zu entschuldigen. Andrerseits ist die Hoffnung nicht gross, dass die löblichen Beispiele nachgeahmt werden; sie erscheinen der Jugend zu leicht als das, was sich von selbst versteht. Daher wird nicht überflüssig sein, ausdrücklich mit Bezeigung gebührender Hochachtung darauf hinzuweisen; besonders wenn heranwachsende Zöglinge anfangen sich in grösseren Kreisen umzusehn, und Vergleichungen mit Manchem anzustellen, was durch falschen Glanz täuschen kann.[76]

§ 188. *Fünftens.* Angenommen nun, es sei der Blick der Zöglinge auf das, was nach den praktischen Ideen zu unterscheiden ist, theils im Umgange der Kinder unter sich, theils durch Beispiele, theils durch den Unterricht schon gehörig gelenkt, und hiemit die ästhetische Beurtheilung der Willensverhältnisse hinreichend geweckt: so folgt dann die eigentlich moralische Bildung. Man darf es nämlich nicht darauf ankommen lassen, ob die Jugend sich selbst das Löbliche hier, das Unlöbliche dort zusammenfasse, dabei verweile, — und ob davon jeder die Anwendung auf sich selbst mache: vielmehr müssen Wahrheiten, die ungern gehört zu werden pflegen, allen, und jedem insbesondre gesagt werden. Je genauer der Erzieher seine Zöglinge kennt, desto besser. Denn man fordert jeden zur Selbstbeobachtung am wirksamsten dadurch auf, dass man zeigt, man schaue in sein Inneres. Rückblick auf das Betragen des Zöglings während einer längeren Zeit, Erinnerung an das, was auf ihn gewirkt hatte, Unterscheidung des Besseren und des Schlechteren in ihm giebt nun die Grundlage dessen, was *Moralisiren* zu

---

[76] Ueber die Erscheinung, dass die Jugend von trefflichen Vorbildern in der nächsten Umgebung oft wenig anzunehmen geneigt erscheint, spricht Herbart in dem Vortrage: Ueber den Unterschied zwischen idealischer und wirklicher Geistesgrösse. *Rel.* S. 250 f. Dort heisst es:

„Das Alter der Freundschaft und Liebe, unverderbt und ungetrübt erhalten, scheint dazu gemacht, von der Heuchelei getäuscht, aber auch von allem wahrhaft Vortrefflichen lebendig ergriffen zu werden. Dennoch hat sich die befremdende Bemerkung mir aufgedrungen, dass die Beobachtung menschlicher Fehler und ein misstrauisches Klugsein-wollen sich oftmals auch in reinen Gemüthern zum Verwundern frühzeitig entwickelt, während ein seltsamer Stumpfsinn daneben besteht, der das Vorzügliche der umgebenden Personen nicht fassen noch schätzen kann oder mag. Und wenn ich es nicht allzuschwer fand, in solchem Falle für die Erhabenheit der Ideale ein lebhaftes und wirksames Gefühl zu wecken, so war damit das Zweite, geringer Scheinende noch nicht erreicht, nämlich für das Würdige und Eigenthümlich-Grosse in den Charakteren nahestehender einzelner Menschen eine willige und rein geöffnete Empfänglichkeit zu erlangen. Die Gestalt des Menschen ist so gewöhnlich, so alltäglich: das Gute wird in der gemeinen Hülle nicht gesucht; die Phantasie mag lieber ein anderes Kleid dafür erfinden."

heissen pflegt, und was keinesweges überflüssig oder gar in der Erziehung verwerflich, sondern an seiner rechten Stelle durchaus nothwendig ist.[77] Freilich wachsen Menschen genug heran, denen niemals eine ernste Sprache verdienten Tadels ins Ohr gedrungen ist; aber keiner sollte so heranwachsen.

§ 189. Es ist hiebei nur bloss von Lob und Tadel die Rede, nicht aber von harter Behandlung, nicht einmal von harten Worten. Verweise und Strafen, die auf einzelne Handlungen folgen, sind etwas Anderes; sie können zwar Betrachtungen sittlichen Inhalts veranlassen, aber dann müssen sie zuvor abgethan sein. Moralische Besserung geschieht nicht durch den Zwang der Regierung; sie geschieht auch nicht durch jene pädagogische Strafe, welche durch die natürlichen Folgen der Handlungen witzigt und klüger macht (§ 157). Sie geschieht aber durch Nachahmung der Sprache des Gewissens, und der wahren Ehre bei unparteiischen Zuschauern. Eine solche Sprache lässt sich auch darauf ein, die Entschuldigungen zu berücksichtigen, welche jeder in seinem Innern bereit zu haben pflegt; sie lässt diese Entschuldigungen gelten, soviel sie können; aber sie warnt, man solle sich für die Folge nicht darauf stützen.

§ 190. An der Jugend ist in gewöhnlichen Fällen nichts Grosses zu loben und zu tadeln. Während nun Uebertreibung sorgfältig mag verhütet werden, (schon weil sie die Wirkung entweder vermindert, oder eine verkehrte Befangenheit, wo nicht gar Aengstlichkeit hervorbringt,) giebt es doch eine Art von Vergrösserung, welche zweckmässig ist, um das Kleine sichtbarer, der Jugend ihr eignes Thun bedeutender und gegen den Leichtsinn wirksamer darzustellen. Dies ist das Hinweisen auf die Zukunft. Die geringsten Fehler können wachsen durch Gewohnheit; die geringste Begierde, wenn ihr kein Zügel angelegt ist, kann sich in Leidenschaft verwandeln. Dabei sind die künftigen Lebensverhältnisse unsicher; es kann Verführung, Versuchung, — unerwartete Noth hinzukommen. Solches Vorschauen in die Möglichkeiten der Zukunft ist zwar kein Weissagen, und soll nicht als solches sich gelten machen, aber es dient dennoch zum Warnen.

§ 191. Hat man erreicht, dass der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit betrachte: so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntniss es dahin bringen, dass die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe, und dass die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einerseits, mit seiner Selbstbeobachtung andererseits verbinde. Von hier an aber wird das unmittelbare, nachdrückliche Aussprechen des Lobes und Tadels seltener werden müssen. Es wird nicht mehr so leicht

[77] Vgl. *Päd. Schr.* I, S. 552. 554; II, S. 249. 586. 589.

sein als früherhin, dem Zöglinge das was in ihm vorgeht, besser ins Licht zu setzen, als er es sich ohnehin schon selbst gesagt hat. Auf einer andern Seite aber kann man ihm noch zu Hülfe kommen, nämlich im Gebiete der allgemeinen Begriffe, in welchem das fortschreitende jugendliche Nachdenken sich allmählich zu orientiren sucht.

§ 192. *Sechstens.* Die Zucht soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Dass ein junger Mensch, auch nachdem er auf den Punkt der sittlichen Entschliessungen (§ 150) schon gekommen ist, doch noch vielfacher Erinnerung bedarf, kann man durchgehends voraussetzen, obgleich hierin bei den Individuen grosse Unterschiede vorkommen, die sich nur durch Beobachtung entdecken lassen. Dasjenige aber, woran man erinnert, sind Vorsätze, die schon auf allgemeine Geltung Anspruch machen, und diese Geltung nicht leicht behaupten werden, wenn sie entweder unrichtig abgefasst, oder nicht im rechten Zusammenhange gedacht waren. Ohnehin werden allgemeine Betrachtungen bei den wenigsten Menschen vorherrschend; vollends die Jugend bekommt des Neuen soviel zu sehen, zu erfahren und selbst zu lernen, dass leicht das Alte hinter dem Neuen, und um so mehr das Allgemeine hinter dem Einzelnen zurückgesetzt wird. Indessen ist Erinnern und Berichtigen doch weit eher ausführbar, wo ein guter und fester Grund gelegt war, als jene bloss haltende Zucht (§ 161—166), wenn sie noch in dem Jünglingsalter nichts vorfindet, woran der Zögling sich selbst zu halten auch nur versuchen möchte.

§ 193. Aus der grossen Verschiedenheit der Principien, welche die Schulen in alter und neuerer Zeit für die Sittenlehre und Rechtslehre angenommen haben, ist ersichtlich, dass sehr vielerlei theils entgegengesetzte, theils wenigstens einseitige Ansichten entstehn können, wenn unternommen wird, Ordnung, Bestimmtheit und Consequenz in vorhandene sittliche Begriffe zu bringen. Alles dies Entgegengesetzte und Einseitige, sammt unzähligen Schwankungen, die dazwischen noch Platz haben, kann sich in jugendlichen Köpfen erneuern; und um so mehr, wenn sie einen Werth darauf legen, ihren eignen Weg zu gehn.[78] Sehr gewöhnlich schicken sich die angenommenen Grundsätze nach den Neigungen, der subjective Theil des Charakters nach dem objectiven. Während nun dem Unterricht die Aufgabe zufällt den Irrthum zu berichtigen, hat die Zucht solche Gelegenheiten zu benutzen, in welchen es zum Vorschein kommt, dass die Gedanken von der Neigung waren gelenkt worden.

§ 194. Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muss die

---

[78] Die Gefahren dieser Schwankungen *Päd. Schr.* I, S. 128. 452 f. und das. die Anmerkungen; das Studium der praktischen Philosophie als Mittel dagegen I, S. 522 f. 538. 554 und unten § 312.

Zucht sich zurückziehn. Unnöthiges Beurtheilen und ängstliches Beobachten würde nur der Unbefangenheit schaden, und Nebenrücksichten veranlassen. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein.[79]

VIERTER ABSCHNITT.

ÜBERSICHT DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK NACH DEN ALTERN.

ERSTES CAPITEL.

Von den ersten drei Jahren.

§ 195. Da in den ersten Jahren der Lebensfaden noch äusserst schwach ist, mithin die körperliche Pflege, (von der hier nicht die Rede sein kann,) allem Andern vorangeht: so entstehn nach den Gesundheitsumständen grosse Unterschiede in Ansehung der Zeit,

---

[79] Ueber Selbsterziehung vgl. *Lehrbuch zur Psych.* § 254, *W.* V, S. 159 f. (daraus oben 219, Anm. 7) und die Notiz aus der Königsberger Zeit *W.* XI, S. 430:

„Niemand kann sich selbst unmittelbar erziehen; denn er kann weder absolut neuen Stoff, noch absolut höhere Grade seiner Gedanken und Empfindungen in sich hervorbringen. So ist jeder in den Schranken der Individualität. Damit ist jedoch die mittelbare Selbsterziehung, deren gebildete Menschen dadurch fähig sind, dass sie die äusseren Umstände beurtheilen, in welche sie sich für ihre Fortbildung versetzen müssen, eben so wenig für unmöglich erklärt, als die immer fortgehende innere Verarbeitung des einmal gesammelten Stoffes in einem schon gedankenreichen und lebhaften Geiste. Nur ist diese Verarbeitung bei weitem nicht immer Verbesserung und Vervollkommnung, sondern verräth sehr oft nur die fehlerhafte Bildung.

„Abstrahirt man von allem Angenommenen, Nachgeahmten bei der Sinnesart eines Menschen, so bleibt doch noch immer er selbst übrig, der annahm und nachahmte, er selbst, der wiewohl nach augenblicklicher Stimmung handelnd, doch eben dieser Stimmung mehr oder weniger Raum giebt. Beim sittlichen Menschen ist die mit Nothwendigkeit sich aussprechende Gesetzgebung der Vernunft recht eigentlich die Person selbst, die sich aus allem Einfluss der Umstände herausgehoben hat. Dies giebt den Begriff der kantischen Autonomie. — Wie denn dieser *Er selbst wanken* könne in seiner Sinnesart? das ist die Unbegreiflichkeit, über die der Philosoph sich tröstet, der Pädagog aber sich nicht trösten darf. — Die Erklärung ist ganz leicht. *Ist* der Mensch im Zustande reiner Betrachtung, so ist das sittliche Urtheil die reine Naturerscheinung seines Wesens; — aber *ob* er es sein werde? Dieser Erfolg ist ein Zusammengesetztes, aus Ihm, wie er ist, und aus den Einwirkungen. Der Erfolg ereignet sich in seinem Willen, aber immer gleich nothwendig, — gleich determinirbar."

welche der geistigen Bildung Gewinn bringt. Wie gering aber auch diese Zeit sein möge, sie ist äusserst wichtig wegen der grossen Empfänglichkeit und Reizbarkeit des frühesten Alters.

§ 196. Man nutze die Zeit, worin das Kind völlig wacht ohne zu leiden, allemal dazu, dass sich ihm irgend etwas zur sinnlichen Auffassung darbiete, aber nicht aufdringe. Starke Eindrücke sind zu vermeiden; schneller Wechsel ebenfalls; sehr geringe Abwechselungen sind oftmals hinreichend, um das schon ermattende Aufmerken wieder anzuregen. Eine gewisse Vollständigkeit in den Auffassungen des Auges und Ohrs, so dass diese Sinne in ihrem ganzen Kreise gleichmässig einheimisch werden, ist zu wünschen. § 46.

§ 197. Der eignen Regsamkeit des Kindes sucht man auf unschädliche Weise Raum zu geben; zunächst damit es Uebung im Gebrauch aller Gliedmaassen erlange; dann auch, damit es durch eigne Versuche seine Beobachtung der Dinge und ihrer Veränderlichkeit erweitere. § 47.

§ 198. Unholde, abstossende Eindrücke von Menschen, wer sie auch seien, müssen sorgfältigst vermieden werden. Niemand darf ein Kind als sein Spielzeug behandeln. § 48.

§ 199. Eben so wenig aber muss irgend Jemand sich durch das Kind regieren lassen; am wenigsten, wenn es sich ungestüm äussert. Sonst ist Eigensinn die unfehlbare Folge, welche sich bei kränklichen Kindern kaum vermeiden lässt, wegen der Aufmerksamkeit, womit man den Aeusserungen ihres Leidens zu entsprechen genöthigt ist. § 49.

§ 200. Das Kind muss beständig die Ueberlegenheit des Erwachsenen, und oft seine eigne Hülflosigkeit empfinden. Darauf gründet sich der nothwendige Gehorsam. Bei folgerichtiger Behandlung werden Personen, die sich stets in der Umgebung des Kindes befinden, leichter Gehorsam erlangen als andere, die selten zugegen sind. Den Affecten muss Zeit gelassen werden sich abzukühlen, wenn nicht dringende Umstände etwas Anderes fordern. § 50.

§ 201. In seltenen Augenblicken mag eine Gewalt hervortreten, die in so weit Furcht erregt, als nöthig ist, um in Nothfällen mit Erfolg eine Drohung aussprechen und dem Uebermuthe steuern zu können. Denn die Regierung muss schon in den frühesten Jahren befestigt sein, um nicht späterhin auf höchst schädliche Weise zur Härte gezwungen zu werden. § 51.

§ 202. Sprachbildung der Kinder erfordert von früh an eine ernste Sorgfalt, damit nicht falsche Gewöhnungen und Nachlässigkeiten einwurzeln, die späterhin sehr viel Zeitverlust und Verdruss zu verursachen pflegen. Künstliche Formen des Ausdrucks, deren Sinn über den Gedankenkreis des Kindes hinausliegt, müssen ganz vermieden bleiben.[80] § 52

---

[80] Ueber die Geistesverfassung der Kinder besonders *Päd. Schr.* I,

ZWEITES CAPITEL.

Vom vierten bis achten Jahre.

§ 203. Die eigentliche Grenzscheidung liegt nicht in den Jahren, sondern darin, dass die erste Hülflosigkeit aufhört, und ein zusammenhängender Gebrauch der Gliedmaassen und der Sprache eintritt. Daraus, dass sich die Kinder von vielem augenblicklichen Unbehagen nun selbst befreien können, folgt schon, dass mehr Ruhe und Frohsinn gewonnen wird.

§ 204. Je weiter nun das Kind sich selbst schon helfen kann, desto weiter muss die äussere Hülfe sich zurückziehn. Zugleich muss die Regierung an Festigkeit, und bei manchen Individuen an Strenge zunehmen, so lange, bis die letzten Spuren des früher meist nicht ganz vermiedenen Eigensinns verschwinden. Dies setzt jedoch voraus, dass Niemand das Kind unnöthig reize, irgend eine Art von Gegenwehr auszuüben. Je mehr feste Ordnung das Kind um sich sieht, desto leichter fügt es sich.

§ 205. Soviel Freiheit, als die Umstände erlauben, muss dem Kinde schon deshalb gelassen werden, damit es sich offen äussere, und damit man seine Individualität studieren könne. — Die Hauptsache in diesem Alter ist jedoch, dass man üble Gewohnheiten verhüte, besonders solche, die mit tadelhafter Sinnesart zusammenhängen.†

§ 206. Zwei praktische Ideen kommen hier unmittelbar in Betracht, aber auf verschiedene Weise, nämlich die des Wohlwollens und der Vollkommenheit. Einzelne Auffassungen, welche zur letztern gehören, bildet sich das Kind fast immer von selbst; die erstere gedeiht seltener; sie muss ihm gegeben werden, und das lässt sich nicht immer unmittelbar leisten.

§ 207. Die Aeusserungen des Uebelwollens, welche bei manchen Kindern häufig vorkommen, sind durchaus als schlimme Zeichen sehr ernsthaft zu nehmen; denn ein Charakter, der von dieser Seite einmal verdorben ist, lässt sich nicht mehr gründlich bessern, und das Verderben fängt zuweilen früh an. Was dabei zu thun ist, beruht auf Folgendem.

† „Die Hauptsache — zusammenhängen." Zusatz der 2. Ausg.

S. 113. 310. 541. II, S. 214. 247 f. 327 f. 348. 394. 516. In den psychologischen Schriften berührt sie Herbart häufig; so im *Lehrb. z. Psych.*, *W.* V, S. 35. 80. 92. 121. 134. 145. 152. 156 u. a.; in der *Psych. als Wiss.*, *W.* VI, S. 49 f. 105. 185. 202. 212. 230 f. 250. 366. 400 f. Ueber die Beobachtung der Kinder nach ihrer Bedeutung für Psychologie *Päd. Schr.* II, S. 246 und Pädagogik das. S. 396.

§ 208. Zuvörderst wird vorausgesetzt, dass man jüngere Kinder nicht viel allein lasse, sondern dass alle ihre Lebensgewohnheiten gesellig seien, und dass in dem geselligen Kreise eine strenge Ordnung herrsche. Die Aeusserungen des Uebelwollens sind also ausser der Regel, und sobald sie eintreten, hat das Kind die herrschende Ordnung wider sich. Je mehr es nun gewöhnt ist, einem gemeinsamen Willen anzugehören, im Umkreise desselben sich zu beschäftigen und froh zu sein, desto weniger erträgt es sich allein zu fühlen. Den Uebelwollenden lasse man allein, und er ist gestraft. § 58.

§ 209. Solche Strafe setzt aber die ganze Empfindlichkeit des jüngern Kindes voraus, welches weint, sich nicht zu helfen weiss, sich völlig schwach fühlt, sobald man es allein lässt; welchem dagegen sogleich wieder wohl wird, indem man es in den geselligen Kreis wieder aufnimmt. Hat man diese Periode versäumt, hat sich der Uebelwollende den Kreis, in welchem er froh leben konnte, schon abgeneigt gemacht, so erzeugt alsdann eine Bitterkeit die andere, und es bleibt nur übrig, auf strenges Recht zu halten. § 59.

§ 210. Der Geist der Geselligkeit, welcher das Uebelwollen fern hält, ist nun noch lange kein wirkliches Wohlwollen, und selbst diejenigen Beschreibungen desselben, welche sich in gewöhnlichen Kinderschriften finden, laufen Gefahr als leicht erfundene Fabeln überhört zu werden. Dann kommt es darauf an, fürs erste den *Glauben an das Wohlwollen* festzustellen, und zwar bei dem Kinde, welches durch die Erziehung unaufhörlich von Wohlthaten überschüttet wird, aber durch die Gewohnheit dagegen abgestumpft ist. Man entziehe ihm etwas von der gewohnten Fürsorge; indem nun dieselbe sich erneuert, wird das Kind sie als freie That erkennen und verehren. Wenn dagegen Kinder das, was ihnen geleistet wird, als Schuldigkeit oder als Wirkung irgend eines Mechanismus betrachten, so ist dieser Irrthum eine offene Quelle des mannigfaltigsten sittlichen Unheils. § 60.

§ 211. Zur nöthigen Strenge muss die Güte, und zur Güte noch die Freundlichkeit hinzukommen, wenn man nicht das Gemüth des Kindes erkälten, und die Keime des Wohlwollens tödten will. In der Periode, wovon hier geredet wird, hängt die Stimmung noch unmittelbar ab von der Behandlung, und lange Unfreundlichkeit hat Abstumpfung zur Folge. § 61.

Die doppelte Aufgabe, theils die Idee des Wohlwollens hoch genug hervorzuheben, theils wirklich wohlwollende Gesinnungen zu erwecken, lässt sich nun zwar im Kindesalter noch nicht lösen. Aber man hat viel gewonnen, wenn theilnehmendes Gefühl, unterstützt vom geselligen Frohsinn, sich mit dem Glauben an das Wohlwollen derer, von welchen das Kind als von höhern Wesen abhängt, verbinden. Alsdann hat die religiöse Bildung ihren Boden, und fördert weiter.

§ 212. Die Idee der Vollkommenheit, in ihrer Allgemeinheit, § 62.

steht zwar dem Kinde eben so fern, als die des Wohlwollens; jedoch die ersten Anfänge dessen, was dahin gehört, sind weit weniger misslich. Wie das Kind wächst und gedeiht, so wachsen auch seine Kräfte und Fertigkeiten, und es gefällt sich selbst in diesem Wachsthum. Allein hier giebts unzählige Verschiedenheiten der Art und des Grades, welche beobachtet sein wollen; besonders wegen der Anknüpfung des Unterrichts, der schon hier theils synthetisch, theils analytisch eintritt,† obgleich er noch nicht regelmässig die Hauptbeschäftigung des Kindes ausmacht.

§ 213. Während der Kreis, worin das Kind sich frei umherbewegt, sich erweitert, während es durch eigne Versuche sich immer mehr Erfahrung schafft, und überdies noch das, oft höchst nöthige, absichtliche Umherführen von Seiten des Erziehers hinzukommt, erlangt die Erfahrung ein Uebergewicht über den frühern Phantasien, wenn auch bei verschiedenen Individuen in sehr verschiedenem Verhältniss. Aus dem Bestreben aber, das Neue sich anzueignen, entstehen nun die häufigen Kinderfragen, welche den Erzieher als einen Allwissenden voraussetzen, keinen Zweck haben, sondern von augenblicklicher Laune abhängen, und grösstentheils, wenn sie nicht gleich beantwortet werden, nie wiederkehren. Viele derselben betreffen bloss Worte, und lassen sich mit irgend einer passenden Benennung des fraglichen Gegenstandes beseitigen. Andre gehn auf den Zusammenhang der Ereignisse, besonders auf Zwecke menschlicher Handlungen, ohne Unterschied ob von fingirten oder wirklichen Personen die Rede ist. Wiewohl nun manche Fragen nicht können, andre nicht dürfen beantwortet werden: so muss doch im Ganzen die Neigung zum Fragen fortwährend Ermunterung finden; denn es liegt in ihnen ein ursprüngliches Interesse, welches der Erzieher späterhin oft schmerzlich vermisst, und durch keine Kunst wieder erzeugen kann. Die Gelegenheit ist hier dargeboten, sehr Vieles anzuknüpfen, was künftigem Unterricht den Boden bereiten muss. Nur darf sich die Antwort nicht mit unzeitiger Gründlichkeit in die Länge ziehn, sondern der Erzieher muss schiffen auf den Wellen der kindlichen Laune, die gewöhnlich nicht mit sich experimentiren lässt, sondern oft ungelegene Sprünge macht.

§ 214. So lange es für den analytischen Unterricht, der sich in die Beantwortung der Kinderfragen einwebt, noch keine bestimmten Lehrstunden geben kann, fällt derselbe zusammen mit dem Umherführen, dem Umgange, den Beschäftigungen und den hiedurch veranlassten Gewöhnungen, Abhärtungen, moralischen Urtheilen und frühesten religiösen Eindrücken, zum Theil auch mit den Uebungen im Lesen.

§ 215. Die ersten Anfänge des synthetischen Unterrichts,††

† Die 1. Ausg. hat hier eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik, S. 194 f. [*Päd. Schr.* I, S. 416.]

†† „Die ersten Anfänge . . . Unterrichts," Zusatz der 2. Ausg. Ebenso

das Lesen, Schreiben, Rechnen, das Leichteste des Combinirens und die ersten Anschauungsübungen gehören in die spätern Jahre dieser Periode, auch wenn das Kind noch nicht eine volle Stunde lang in gleichmässigem Aufmerken zu beharren fähig ist. Man begnügt sich aldann mit kürzerer Zeit; denn der Grad der Aufmerksamkeit ist wichtiger als deren längere Dauer. —

Man bemerke den Unterschied der hier genannten Lehrgegenstände. Zählen, Combiniren, Anschauen gehören zu den natürlichen Entwickelungen des Geistes, die man durch den Unterricht nicht schaffen, sondern nur beschleunigen soll; daher hier das Verfahren soviel möglich analytisch beginnen muss; Lesen und Schreiben hingegen lässt sich nur synthetisch (jedoch nach vorgängiger Analyse der Sprachlaute) lehren.

1) Das Combiniren — gemeiniglich ganz, und sehr mit Unrecht, vernachlässigt — gehört zu den allerleichtesten und Vieles erleichternden Uebungen, recht eigentlich für Kinder. Dass zwei Dinge ihre Stellung rechts und links, (hinten und vorn, oben und unten,) wechseln können, ist der Anfang. Dass drei Dinge sich sechsfach (in Einer Linie) versetzen lassen, ist die nächste Folge. Wie viele Paare man aus einer Menge vorliegender Dinge nehmen könne, ist eine der leichtesten Fragen. Wie weit man fortzuschreiten habe, müssen die Umstände bestimmen. Nur sind nicht Buchstaben, sondern Dinge, und die Kinder selbst, zu versetzen, zu combiniren und zu variiren. So etwas muss man zum Theil scheinbar spielend lehren.

2) Zu den ersten Anschauungsübungen dienen gerade Linien, senkrecht oder schräg auf einander gezeichnet, (auch Stricknadeln in verschiedenen Lagen zusammengelegt und sich kreuzend, ferner Damenbretsteine und ähnliche Dinge;) alsdann der Kreis in mannigfaltigen Abtheilungen und Darstellungen.

3) Das Rechnen bedarf gleichfalls sinnlicher Dinge (z. B. Geldstücke), welche gezählt und verschiedentlich gelegt werden, um Summen, Differenzen, Producte vor Augen zu stellen; Anfangs nur in kleinen Zahlen, etwa bis zwölf oder zwanzig.

4) Zum Lesen dienen Buchstaben und Zahlen auf Pappstückchen, die sich verschiedentlich zusammenstellen lassen. Geht es langsam mit dem Lesen-lernen, so vernachlässige man nur daneben nicht die übrige Geistesbildung, als ob deren erste Bedingung das Lesen wäre; welches oft viel Geduld braucht, und niemals die Kinder gegen Lehrer und Bücher verstimmen darf.

5) Zum Schreiben leitet das einfache Zeichnen, welches sich mit den ersten Anschauungsübungen verbinden muss. Ist das Schreiben im Gange, so fördert es das Lesen.

---

sind die Sätze von „Man bemerke“ an bis zum Schluss des § 215 in der 2. Ausg. hinzugekommen.

§ 216. Aber auch hier schon bleiben manche Individuen zurück, Anfangs befremdet durch die Zumuthung des unlustigen Lernens, später sich ergebend in das Gefühl ihrer Unfähigkeit. In zahlreichen Schulen, wo stets Einige voraneilen und die Menge mit dem Strome zu schwimmen sucht, erlangt man die Leistung eher, aber mehr durch Nachahmung als durch innern Zusammenhang der Gedanken. Und auch da noch giebt es Spätlinge, welche der Unmuth tief herabdrückt.[81]

DRITTES CAPITEL.

Knabenalter.

§ 217. Die Grenzscheidung des Knabenalters gegen die frühere Kindheit, (sofern eine solche Grenze sich bestimmen lässt,) besteht darin, dass der Knabe sich gern, wenn man ihn gehn lässt, vom Erwachsenen entfernt, indem er nicht mehr, wie das Kind, wenn es allein ist, sich unsicher fühlt, sondern seinen nähern Erfahrungskreis hinreichend zu kennen glaubt, und von da in unbestimmte Weiten aller Art hinausschaut. Es ist nun die Sorge des Erwachsenen, sich dem Knaben anzuschliessen und ihn zurückzuhalten, ihm die Zeit einzutheilen, die Einbildungen seiner Zuversicht zu mässigen; um so mehr, da er die Schüchternheit, womit der Jüngling unter Männer tritt, noch nicht kennt. Denn die Grenze des Knaben gegen den Jüngling liegt darin, dass der Knabe noch keine festen Zwecke hat, sondern spielt und sorglos in den Tag hinein lebt. Dabei träumt er sich eine Männlichkeit, die in der Stärke der Willkür bestehen würde. Das spielende Treiben bleibt lange, wenn man es nicht verkünstelt.[82]

Eben so sind Anknüpfungen des Unterrichts an das Sinnliche

---

[81] Ueber den Unterricht auf dieser Stufe ist noch zu vergleichen *Päd. Schr.* I, S. 412*. 418 f. 514. II, S. 110. 389 f. 561 f.; über den hier nur angedeuteten Religionsunterricht I, S. 289. 405. 439. 480. 550. 582*. II, S. 24. 242. vgl. unten § 236; über Kinderschriften I, S. 345. II, S. 556 und 563; Fabeln S. 242, vgl. § 225; Märchen I, S. 43. II, S. 269 u. unten § 283; Robinson I, S. 19. 24. — Ueber die Erweiterung des synthetischen Unterrichts für diese Stufe s. oben Anm. 54. S. 564.

[82] Ueber die Grenze des Knabenalters vgl. die Notiz *W.* XI, S. 476. „Das Knabenalter dauert so lange, als der Knabe Erwachsene wie Fremde betrachtet, so dass sie ihm nicht mehr gelten, als ihm fremde Nationen und fremde Zeiten auch gelten könnten. Sobald er den Gedanken, dass er in *diese* Zeit hineinwächst, fest ergreift und auf sich wirken lässt, hört das Knabenalter auf. Früh geschmeichelte junge Grafen u. s. w. sind nie Knaben, oder müssen es wieder werden, können aber oft nicht mehr dahin gebracht werden.“ Vgl. auch *Päd. Schr.* I, S. 559 III.

noch lange nicht ganz zu unterlassen, wenn auch schon gute Fort schritte im Wissenschaftlichen gemacht sind. Die Unterlagen dürfen nicht wanken.

§ 218. Die Hauptsache für dieses Alter ist, zu verhüten, dass sich der Gedankenkreis nicht vorzeitig abschliesse. Der Unterricht ist es, welcher dafür zu sorgen hat. Zwar der allergrösste Theil des Lernens, wie mannigfaltig es auch sei, geschieht dadurch, dass Worte *verstanden* werden, also dass der Schüler aus *dem* geistigen Vorrath, welchen er *schon* eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt. Eben hieraus aber sieht man, dass das Quantum des Vorstellens schon grösstentheils beisammen ist; der Unterricht kann es nur in neue Formen bringen. Und dies muss geschehn, während der Vorrath noch leicht beweglich ist; denn später nimmt derselbe allmählich festere Formen an[83].†

§ 219. Wie Knaben und Mädchen sich trennen, so scheiden sich auch die Individualitäten; und ihnen gemäss sollte der Unter- § 67.

† § 217 und 218 sind in der 2. Ausg. hinzugekommen.

[83] Ueber das Bedürfniss nach Unterricht auf dieser Stufe und die dabei hervortretenden Unterschiede der Individualitäten handelt eine Notiz *W.* VII, S. 675:

„Es giebt ein Bedürfniss nach Unterricht bei Kindern, weil es ein Bedürfniss nach Beschäftigung giebt. Das Meer der Vorstellungen ist nicht von selbst aufgeregt; gedankenloser Müssiggang ist auch bei Kindern nicht natürlich; sie können nicht ruhen,* und werden doch nicht vom ersten besten Spiel in diejenige angenehme Spannung versetzt, welche dem gelingenden Lernen eigen ist. Kennen sie diese einmal, so suchen sie selbst danach. — Aber hier unterscheiden sich schon die guten von den schlechten Köpfen. Den schlechten wäre Kartenspiel das angenehm Spannende, und Jagd für den Leib und Streitlust; die bessern freut Erzählung, die besten das Nachdenken, die Harmonie in den Gedanken; die weichern fühlen — Theilnahme und Geschmack!“

Ueber die Wirkung des Unterrichts gegen voreiligen Abschluss des Gedankenkreises unten § 300 und *W.* XI, S. 450:

„*Pädagogischer Tact.* Eine Hauptsache desselben ist, zu beurtheilen, wann ein Zögling seinem langsamen Gange überlassen bleiben, zu welchen andern Zeiten man eilen muss. Jenes, wenn seine Kindlichkeit und Knabenhaftigkeit sich gutartig fortwachsend zeigt, er durch höhere Anforderungen nur gedrückt werden würde, und dabei sein Vorstellungskreis durch hinreichende Beschäftigung vor unzeitiger Verschmelzung, die *steif* macht, gesichert ist. Dieses, wenn Gefahr beim Verzuge ist durch aufstrebende Neigungen, hervortretende Ansprüche, Meinungen und wegen einer eben jetzt gewonnenen Bildsamkeit. Dann heisst es: der junge Mensch fasst jetzt oder nie.“

* Das Quantum der über der Schwelle regsamen Vorstellungen [oben S. 340, Anm. 26] möchte doch das erste Entscheidende sein. In diese Regsamkeit mischt sich nun bei Kindern viel Körperliches, und das Verhältniss dieser Mischung bringt die ersten Unterschiede hervor. *Turgor vitalis!* — In den sehr Lebenskräftigen, welche klein bleiben, scheint der Organismus sich selbst bedeutend zu zerstören, indem er sich wieder baut.

richt sowohl in Ansehung der Gegenstände als der Lehrart die entsprechenden Sonderungen annehmen.† Statt dessen macht die Familie das Standesinteresse gelten, und will bestimmen, wie viel oder wie wenig Unterricht ein Knabe nöthig habe.

Pädagogisch betrachtet, gehört theils zu jedem Studium eine ihm angemessene geistige Thätigkeit; theils muss diese Thätigkeit, indem sie wohl gelingt, zu dem Gesammtzustande des Individuums passen, nicht dessen Kräfte erschöpfen oder unzeitig in Anspruch nehmen.

Unrichtig aber sind Schlüsse wie dieser: mit Einem Studium stehe das zweite, mit dem zweiten das dritte, mit dem dritten das vierte in sachlicher Verbindung; folglich müsse, wer zum ersten angeleitet werde, auch das zweite, dritte, vierte damit verbinden. Dieser Schluss gilt für Gelehrte, welche für ihre Person über die pädagogischen Vorfragen längst hinweg sind, und auch da noch bezeichnet er nur die Verbindung derjenigen, welche die Vorsteher ihrer Fächer sind; mit den psychologischen Verhältnissen aber, wonach die Erziehung sich richten muss, hat er nichts gemein. Oft genug bleiben Vorstellungsmassen vereinzelt, deren Gegenstände in der genauesten und nothwendigsten Verbindung stehn: dem Individuum hilft es alsdann nichts, ein weites Gewebe der Gelehrsamkeit von verschiedenen Punkten aus bloss angefangen zu haben.

Anders verhält es sich da, wo gewisse Studien die nothwendige Vorbereitung zu gründlichen Kenntnissen mancherlei Art ausmachen. Da gilt der Schluss: wer sich jener nicht zu bemächtigen im Stande ist, kann auch diese nicht erreichen.

§ 220. Die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten setzt ferner eine richtige Methode des ersten Unterrichts, und zugleich ein angemessenes, nicht abstossendes, persönliches Betragen der Lehrer voraus, damit vermieden werde, Unfähigkeit statt des unrichtigen Verfahrens anzuklagen.

Die seltenen Fälle später Entwickelung zu berücksichtigen, ist schwer; es sei denn, dass körperliche Pflege oder Umherführen in einem grössern Erfahrungskreise und Wechsel der Lehrart gefehlt haben; welches nachzuholen kann versucht werden. Selbst die Anfangs beschleunigten Fortschritte aber geben alsdann nicht eher ein günstiges Resultat, als bis deutlich ein lebhaftes eignes Weiterstreben hinzukommt.

§ 221. Zu den sittlichen Principien zurückgehend, erwähnen wir hier vorzugsweise der Ideen des Rechts und der Billigkeit.††

---

† 1. Ausg.: „sollte der Unterricht in Materie und Form die entsprechenden“ u. s. w.

†† 1. Ausg. „Um nun hievon die Anwendung zu machen, muss zu den sittlichen Principien zurückgegangen und hier zuerst der Ideen des Rechts und der Billigkeit erwähnt werden. Diese“ u. s. w.

Diese entspringen aus der Reflexion auf menschliche Verhältnisse, und sind deshalb dem frühen Kindesalter weniger zugänglich, da ihm überall die Unterordnung in der Familie entgegentritt. Der Knabe dagegen lebt mehr unter seines Gleichen, und die nöthigen Zurechtweisungen geschehen nicht immer so schnell, dass sie dem eignen Urtheil nicht Zeit lassen sollten. Freiwilliges Anschliessen, persönliches Ansehen, und selbst Usurpation der Gewalt zeigen sich im Knabenkreise nicht selten. Von Seiten der Erziehung ist nun Aufklärung der Begriffe, und überdies noch Regierung und Zucht nöthig; aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse in der Ferne zeige, und ohne Parteilichkeit zu betrachten gebe. Dieser Unterricht muss sich an Poesie und Geschichte wenden.

§ 222. Auf Geschichte weiset auch eine andre Betrachtung hin. Schon oben (§ 206—211) leitete die Idee des Wohlwollens auf die Nothwendigkeit religiöser Bildung; diese lehnt sich an Geschichten, und zwar alte Geschichten. Hiemit wird eine Ausdehnung des Vorstellungskreises in Raum und Zeit gefordert, welche, wenn sie auch sehr unvollständig geschieht, doch für jeden Unterricht, selbst den in der Dorfschule, einen Punkt bezeichnet, der allgemein erreicht werden muss. § 72.

§ 223. Der zweite, eben so fest bestimmte Punkt, dessen Wichtigkeit selbst noch das Lesen und Schreiben übertrifft, ist das Rechnen, theils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, theils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch. § 73.

§ 224. Das Rechnen nach dem dekadischen Systeme würde höchst wahrscheinlich, die biblische Geschichte ganz gewiss kein Zögling von selbst erdenken. Beide also müssen als zum synthetischen Unterricht vorzugsweise gehörig angesehen werden. Bei solchem kommt allemal die Schwierigkeit, denselben in die vorhandenen Vorstellungsmassen (§ 29) sicher eingreifen zu lassen, in Frage. Nun darf man zwar nicht schliessen: mit der biblischen Geschichte stehe die ganze Geschichte, mit dem Rechnen die ganze Mathematik überhaupt, also auch pädagogisch, in Verbindung (§ 219). Allein so viel ist gewiss, dass die Wirksamkeit einer Vorstellungsmasse mit ihrer Ausbreitung und mehrfachen Anknüpfung wächst. Biblische Geschichte und Rechnen müssen demnach, in soweit Umstände und Fähigkeiten es erlauben, eine grössere Ausdehnung des historischen und mathematischen Unterrichts wünschenswerth machen, auch da, wo auf vielseitige Bildung† nicht zu hoffen ist. § 74.

§ 225. Die nächste Rücksicht in Ansehung der zu wählenden Lehrgegenstände ist nun ferner auf Poesie und Naturlehre zu neh- § 75.

---

† Die 1. Ausgabe hat hier eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik S. 142 [*Päd. Schr.* I. S. 391].

men, wobei man sich jedoch sehr hüten muss, nicht die nöthige Stufenfolge zu überspringen. Fabeln und Erzählungen, wie die bekannten von Gellert, wollen ihre Zeit haben; der Geschmack der Knaben darf nicht zu früh dagegen spröde werden. Von der Zoologie knüpft sich das Leichteste und Unbedenklichste schon in den Kinderjahren an Bilderbücher; dem Knaben passt zuerst das Leichteste der Botanik beim Pflanzensammeln.† In den untersten Rang aber würden die fremden Sprachen kommen, wenn nicht besondere Verhältnisse ihnen in manchen Fällen eine vorzügliche Wichtigkeit ertheilten. Denn was die alten klassischen Sprachen anlangt, so haftet an ihnen das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medicin, ja die gesammte Gelehrsamkeit so sehr, dass sie in den gelehrten Schulen immer die Grundlage ausmachen müssen.

Uebrigens liegt vor Augen, dass der Umfang des Unterrichts von äusseren Verhältnissen des Standes und Vermögens zu sehr abhängt, als dass man die Lehrgegenstände im allgemeinen bestimmt vorzeichnen könnte. Weit weniger abhängig aber ist die Entwickelung des vielseitigen Interesse von den Lehrgegenständen; und dem Unterricht bleibt immer noch die Aufgabe, innerhalb gegebener Schranken sich der vielseitigen Bildung anzunähern; während es in sehr günstigen Verhältnissen darauf ankommt, nicht im Ueberfluss an Hülfsmitteln das eigentliche Ziel des Unterrichts aus den Augen zu verlieren.††

§ 226. Das Knabenalter wird durch den theils nöthigen, theils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man zwar im gelehrten Stande sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt, und wobei Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigenthümlichkeit, Körperbildung und geistige Production wesentlich leiden. Einige wenige Stunden gymnastischer Uebung sind kein durchgreifendes Gegenmittel. Die beste Vergütung liegt darin, *wenn* die Laster des Müssiggangs vermieden werden. Schon deshalb, weil hierauf eine besondere Aufmerksamkeit zu richten ist, und nach dem Ergebniss der Beobachtung die Maassregeln zu bestimmen sind, doch auch in jeder andern Hinsicht, muss die Familienerziehung gegen jenen natürlichen Druck, welchen auch der gute Unterricht ausübt, mitwirken, — und die Schulbildung muss ihr dazu die nöthige Zeit lassen. Von der letztern mag zwar in Nothfällen ausdrücklich *verlangt* werden, dass sie den Knaben vollständig beschäftige. Sonst aber sollen die häuslichen Schularbeiten nicht das grösste, sondern gerade umgekehrt das kleinste mögliche Zeitmaass ausfüllen; und wie die übrige Zeit anzuwenden sei,

---

† „wobei man sich jedoch . . . Pflanzensammeln." Zusatz der 2. Ausg. Die 1. Ausg. hat dafür die Verweisung auf §§ 35. 37. 38 [oben S. 521 und 523 ††].

†† „Uebrigens liegt . . . zu verlieren." Zusatz der 2. Ausg.

darüber haben Eltern und Vormünder nach Beobachtung des Individuums zu bestimmen, und die Folgen zu verantworten.[84]

VIERTES CAPITEL.

Jünglingsalter.

§ 227. Ob nun der Unterricht geendigt oder fortgesetzt werde: Alles, was er wirken kann, beruht jetzt darauf, dass der Jüngling selbst einen Werth aufs Behalten und Fortlernen lege. Der Zusammenhang des Wissens, theils in sich, theils mit dem Handeln, muss also aufs deutlichste vor Augen gestellt sein, und die stärksten Antriebe, um die einmal vorgesteckten Zielpunkte zu erreichen, sind anzuwenden, so lange es nur darauf ankommt, der Trägheit oder Unbesonnenheit zu begegnen. Aber andererseits sind jetzt gerade die falschen Motive zu fürchten und zu meiden, welche nur den Schein des Talents erkünsteln würden. § 77.

§ 228. Ueberdies hört die Nachsicht auf, welche man mit dem Kinde und Knaben hatte. Die ganze Tüchtigkeit des Jünglings kommt in Frage, und seine Stellung in der Gesellschaft soll sich darnach bestimmen; die Schwierigkeit, unter Männern Haltung zu gewinnen, muss ihm fühlbar werden. Plätze, denen er nicht gewachsen scheint, werden ihm streitig gemacht; er ist von Nebenbuhlern umgeben, und wird von Erwartungen gesporut, welche zu mässigen oft schwer hält, und alsdann gerade am nöthigsten ist. § 78.

§ 229. Geht jetzt der Jüngling, vertrauend auf günstige Umstände, ungeachtet aller Aufforderung, seiner Bequemlichkeit nach: so ist die Erziehung am Ende, und man kann sie nur mit solchen Lehren und Vorstellungen beschliessen, welche auf den Fall, dass künftige Erfahrungen etwa daran erinnern möchten, berechnet sind. § 79.

§ 230. Hat dagegen der Jüngling ein Ziel im Auge: so bestimmen die Lebensformen, die er sucht, und die Motive, die ihn treiben, was man noch für ihn thun könne. Die Ehrenpunkte, die § 80.

---

[84] Ueber die Entwicklung der Mädchen macht Herbart im *Lehrb. z. Psych.* § 131, *W.* V, S. 92 die folgende Bemerkung:

„Mädchen werden eher klug und sind eher geneigt, sich in den Grenzen des Schicklichen zu halten. Dagegen ist ihre Erziehungsperiode kürzer als bei den Knaben. Sie sammeln daher weniger geistigen Vorrath, aber sie verarbeiten ihn schneller und mit geringerer Mannigfaltigkeit und Zertheilung. Die Folge zeigt sich im ganzen Leben. Das weibliche Geschlecht hängt an seinem Gefühle; der Mann richtet sich mehr nach Kenntnissen, Grundsätzen und Verhältnissen. Dazu kommt die Vielförmigkeit der Berufsgeschäfte, worin die Männer sich theilen."

er sich aneignet, stehen zwischen Plänen und Maximen in der Mitte, je nachdem sie mehr nach aussen oder nach innen treiben.

§ 231. Nur in Fällen, wo er durch seine Fehltritte sich beschämt fühlt, ist er noch biegsam. Diese Fälle müssen benutzt werden, wo etwas nachzuholen ist. Im Uebrigen gebietet die Pflicht, ihm die strengen Forderungen der Sittlichkeit unverhüllt vorzuhalten. Völlige Offenheit ist kaum noch zu erwarten, am wenigsten zu fordern. Die Verschlossenheit des Jünglingsalters ist der natürliche Anfang der Selbstbeherrschung.[85]

---

[85] Die Bedeutsamkeit der Jünglingsjahre für die ganze Richtung des Lebens wird besprochen *Lehrb. z. Psych.* § 239, *W.* V, S. 165: „Wie die Kraft der Selbstbeherrschung niemals das Werk eines Augenblicks, vielmehr ein Resultat des ganzen verflossenen Lebens ist, so kann auch nicht jede Zeit des Lebens in Ansehung derselben gleich entscheidend sein. Ein bedeutender Vorrath von Gedanken und Gefühlen, der keine verhältnissmässig grossen Zusätze mehr zu erwarten hat, muss erst vorhanden sein, ehe eine so durchgreifende Sammlung des Gemüths statt haben kann, dass der Mensch mit Erfolg über sich selbst zu beschliessen vermöchte. Dann aber, wenn diese Bedingung erfüllt ist (in der Regel am Ende der Erziehungsjahre), ist es Zeit zu der tiefsten Besinnung, zu der umfassendsten praktischen Ueberlegung. Denn von der Innigkeit der Verbindung, welche die Vorstellungen nun eingehen, von der genauen Kunde über seine innersten Wünsche, welche der Mensch nun erlangt, von der rechten Stellung in der Aussenwelt, die er jetzt sich selbst bereitet, hängt sowohl die Stärke als die Richtigkeit der Führung ab, die er fortan sich geben wird, und eben davon hängt auch die rechte Aufnahme alles Neuen ab, welches der Lauf des Lebens noch ferner herbeiführen wird."

Die Gefahren des Jünglingsalters *Päd. Schr.* I, S. 128 f. 452 u. Anm. das. Auf das vage Freiheitsstreben und die Selbsttäuschung der Jünglinge beziehen sich die Notizen *W.* XI, S. 489 und 476: „Jünglinge streben nach Freiheit. Den wenigsten wird sie auf lange Jahre zu Theil (Philister). Das spätere Leben ist grossentheils ein Treiben und Getriebenwerden ohne weite Aussicht, ein Gedränge, aus welchem sich jeder zu retten sucht, indem er sich umzäunt. Der Zaun wird Manchem ein Gefängniss. Wie macht man es, innerhalb der äussern Schranken den Geist in freier Bewegung zu erhalten? Fragt die Philosophie in Verbindung mit den übrigen Wissenschaften. Die Pferde streben auch nach Freiheit. Und wenn eins los kommt, was beginnt es? Ein Weilchen läuft's umher; dann sucht es den Stall oder die Weide. Es graset und ruhet. Wo bleibt da die freie Bewegung?" — „Die Jugend glaubt nicht gern daran, wie oft das Leben plötzlich ernst wird."

Ueber die Lebensalter im Allgemeinen vgl. *Päd. Schr.* I, S. 524 und *Lehrb. z. Psych.* § 130, *W.* V, S. 92: „Das Kind aus physiologischen Gründen rastlos bewegt, wenn es gesund ist, treibt sich umher in einfachen, kunstlosen Phantasien und Spielen; unaufgelegt, zusammenhängend zu denken, aber höchst empfänglich für alles Neue. Dabei vermag es nicht, sich aus augenblicklichen Gefühlen hervorzuarbeiten. Der Knabe, noch im hohen Grade weich, kann gleichwohl durch die Erziehung, ohne Vorschnelligkeit, zu einem bedeutenden Grade wahrer Einsicht und Selbstbeherrschung gehoben werden. Der Jüngling bekommt einen Zuwachs an Kräften, aber auch an Unruhe. Kann er nicht handeln, so dichtet er. Der

DRITTER THEIL.

ÜBER BESONDERE ZWEIGE DER PÄDAGOGIK.

ERSTER ABSCHNITT.

PÄDAGOGISCHE BEMERKUNGEN ZUR BEHANDLUNG BESONDERER LEHRGEGENSTÄNDE.

ERSTES CAPITEL.

Zum Religionsunterricht.

§ 232. Das Innere des Religionsunterrichts haben die Theologen zu bestimmen, und die Philosophie hat zu bezeugen, dass kein Wissen im Stande ist, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln. Was aber das pädagogische Verhältniss anlangt, so ist sowohl über das Ende, als über den Anfang dieses Unterrichts etwas anzuführen. § 82.

Das Ende oder wenigstens den Gipfel bezeichnet die Confirmation und die darauf folgende Zulassung zum heiligen Abendmahl. Jene entspricht einer besondern kirchlichen Confession, dieses hingegen einer allgemeinen Verbrüderung aller Christen. Der tiefen Gemüthsbewegung, welche mit dem ersten Gang zum Abendmahl verbunden ist, kommt es zu, über das Gefühl der Trennung von Andersdenkenden einen Sieg zu erringen; besonders da an die Zulassung zum Abendmahl schon die allgemeine Bedingung des ernsten sittlichen Strebens geknüpft ist, welche also auch als erfüllt von den Andersdenkenden vorausgesetzt wird, sofern sie an dergleichen Feier

---

Mann, dem diese Kräfte nicht mehr neu, dem aber die Hauptschwierigkeiten des menschlichen Wirkens bekannt sind, gebraucht zweckmässig, was er hat, wenn Kindheit und Jugend nicht verdorben wurden. Er handelt mehr, darum dichtet er weniger. Das **spätere Alter** behält so viel Männlichkeit, als der Körper gestattet, mit grossen individuellen Verschiedenheiten. Im besten Falle tritt hier das Denken an die Stelle des Dichtens und Handelns, wennschon zu spät. Jedes Alter büsst die Schulden und leidet an dem Unglück aller vorhergegangenen."

Theil nehmen dürfen. Der vorgängige Religionsunterricht nun hat um so mehr hierauf hinzuwirken, da christliche Zuneigung auch zu denen, welche in wichtigen Glaubenspunkten abweichen, für Manche zu den schwerern Pflichten gehört, deren Einschärfung um desto nöthiger ist, weil der nämliche Unterricht nicht umhin konnte, die Unterscheidungslehren der Confessionen bestimmt anzuzeigen.

§ 233. Für den gelehrten Unterricht, wenn er im Griechischen früh genug anfing, ist es möglich, den Eindruck der christlichen Lehren durch diejenigen platonischen Dialogen zu verstärken, welche sich auf den Tod des Sokrates beziehen, namentlich durch den Krito und die Apologie. Doch müssen diese Eindrücke, als die schwächern, noch vorangehn, bevor die Einweihung in die christliche Gemeinschaft ihre ganze Gewalt fühlen lässt.

§ 234. Geht man in Gedanken rückwärts: so setzt derjenige Religionsunterricht, welcher das Eigenthümliche der Confessionen betrifft, den allgemeinen christlichen voraus; welchem wiederum biblische Geschichten, die auch das alte Testament umfassen, vorausgegangen sind. Es fragt sich aber, ob nicht selbst diesen noch etwas zum Grunde liegen müsse?

§ 235. Unmöglich kann die Religion als etwas bloss Historisches und Vergangenes, welches nur noch fortgesetzt würde, genügend dargestellt werden. Der Lehrer muss nothwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmässigkeit benutzen. Allein selbst dies, was schon einige Naturkenntniss erfordert und auf Weisheit und Macht hinführt, ist noch nicht das Erste.

§ 236. Reines Familiengefühl erhebt sich leicht und ohne Weiteres zur Idee vom Vater des Vaters und der Mutter. Nur wo dies mangelt, ist man genöthigt, von den Kirchen und der Sonntagsfeier, als öffentlichen Zeichen der Demuth und Dankbarkeit, auszugehn. Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, welcher Anfangs auf den Gesichtskreis des Kindes sich beschränkt, und nur allmählich sich erweitert und erhöhet.

§ 237. Die Erhöhung und Reinigung von unwürdigen Zusätzen muss aber schon geschehen und fest eingeprägt sein, bevor mythische Vorstellungen des Alterthums bekannt werden; alsdann wirken diese richtig durch den Contrast des offenbar Fabelhaften und Rohen gegen das Würdige und Erhabene. Hierin nun liegt bei gehöriger Behandlung nichts Schwieriges; aber es giebt andre Schwierigkeiten, welche von der Individualität abhängen.

§ 238. Während Manche nicht vertragen, dass viel von der Sünde geredet werde, weil sie sonst damit entweder bekannt, oder von phantastischer Angst ergriffen werden, giebt es Andre, die nur durch die stärksten Ausdrücke können erschüttert werden, und noch Andre, welche selbst gegen die Sünden der Welt predigend

sich in stolzer Sicherheit der Welt gegenüber stellen. Es giebt auch Grübler, welche, ohne spinozistische Lehren vernommen zu haben, von selbst das Zugelassene für bewilligt und vom höchsten Richter gebilligt, mithin die Macht als factischen Beweis des Rechts ansehen. Es giebt Verächter der blossen Moral, welche durch Gebet sich zu schlechten Handlungen einzuweihen vermeinen. Von solchen Verkehrtheiten kommen einzelne Spuren wohl schon bei Kindern vor, besonders wenn ihre fertige Wiederholung des gehörten Kanzelvortrags, oder vollends ihr lautes Beten einmal gelobt wurde.

Demnach muss die Wirkung des Religionsunterrichts bei jedem Individuum beobachtet werden. Wiederum eine Aufgabe für die Familienerziehung.[86]

ZWEITES CAPITEL.

Geschichte.

§ 239. Der allgemeinste Fehler, worin jüngere Lehrer der Geschichte zu verfallen pflegen, ist die unwillkürlich wachsende Weitläuftigkeit im Vortrag. Nicht eben das Interesse wächst, sondern das Geflecht der Begebenheiten zieht sie hierhin und dorthin. Schon dies verräth Mangel an Vorbereitung; aber nicht bloss Vorbereitung, sondern selbst Vorübungen sind nöthig. § 89.

§ 240. Soll zuvörderst Geschichte bloss chronologisch, aber in einem festen Bilde aufgefasst werden, so erfordert dies gleiche Leichtigkeit, sie rückwärts oder vorwärts oder seitwärts (synchronistisch) in Gedanken zu durchlaufen. Die merkwürdigen Namen müssen bestimmte Gruppen und Reihen bilden; und es muss geläufig sein, aus den Gruppen die allermerkwürdigsten herauszuheben, oder aus einer langen Reihe die *wichtigsten* Punkte in eine *kurze* Reihe zusammenzustellen. § 90.

§ 241. Ferner müssen die allgemeinen Begriffe, welche sich auf Stände, Verfassungen, Einrichtungen, Religionsgebräuche, Culturstufen beziehen, und zur Erklärung der Begebenheiten dienen, nicht bloss dem Lehrer ganz deutlich sein, sondern er muss auch die Be- § 91.

---

[86] Zur Ergänzung der Andeutungen des Textes dienen insbesondere die Stellen: *Päd. Schr.* I, S. 433 f. 550 f. II, S. 23 f. 63 f. 108. 242. 515 und Anm. 13. Vgl. ferner II, S. 25, Anm. 27. Im Anschlusse an Herbart behandeln den Religionsunterricht Stoy, *Jen. Lit. Ztg.* 1846, Nr. 17 u. 18, und Waitz, *Allg. Päd.* § 20, S. 280 f. Ziller stellt eine durchgängige Verbindung des religiösen Unterrichtsstoffes mit den übrigen Stoffen, insbesondere die Rückbeziehung alles Gesinnungsunterrichts auf die Lehren des Christenthums als Aufgabe hin. Vgl. seine *Grundlegung* § 4, S. 93. § 8, S. 211[1] u. 218. § 10, S. 264. § 19, S. 430. § 20, S. 476[3].



dingungen überlegen, unter welchen er sie den Schülern entwickeln und gegenwärtig erhalten könne. Schon dadurch werden vom frühesten Unterrichte die meisten allgemeinen Reflexionen ausgeschlossen. Und die *alte* Geschichte, deren Motive einfacher sind als die neuern Interessen der Politik, behauptet sich an ihrem Platze im Vortrage für die frühere Jugend.

§ 242. Weiter muss die Schwierigkeit erwogen werden, eine verwickelte Begebenheit gut zu erzählen. Dazu gehört zu allererst ein reiner Gedankenfluss, vermöge dessen der Faden der Erzählung in allen Punkten, die nicht absichtliche Ruhepunkte sind, genau zusammenhänge. Dies setzt ferner eine fliessende Rede voraus, ohne deren sorgfältige Uebung kein guter historischer Vortrag möglich ist. Der blosse Redefluss reicht aber nicht zu. Es müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel der Vertiefung und Besinnung† nicht kann erreicht werden; ja schon weil die Reihenbildung* sonst misslingt, indem das Nachfolgende vom Vorhergehenden eine Hemmung erleidet. Es ist demnach nicht gleichgültig, wo eine historische Lehrstunde anfängt und abbricht, und wo die Wiederholungen eingeschaltet werden.

Während der Erzähler die Worte nur *nacheinander* kann folgen lassen, schwebt ihm selbst eine ganz andre Gestalt der Begebenheit vor, und er soll sie dem Zuhörer mittheilen. Diese Gestalt gleicht auch nicht einer ebenen Fläche, sondern ein mannigfaltiges Interesse hebt Einiges und lässt Anderes sinken. Es muss also unterschieden werden, wie weit jedesmal die Rede gerade fortlaufend der Succession der Begebenheiten folgen, wo im Gegentheil sie abbeugen solle, um Nebenumstände in sich aufzunehmen. Es muss im Ausdrucke eine Gewalt liegen, Seitenblicke und Rückblicke zu veranlassen, selbst ohne die Richtung zu verlieren. Der Vortrag muss Beschreibungen hier, verweilende Schilderungen dort anzubringen in seiner Macht haben, und während er den Zuhörer bewegt, doch selbst Besonnenheit und Umsicht nicht verlieren.

§ 243. Zu dem Allen kommt noch ein Haupterforderniss, nämlich die grösste Einfachheit im Ausdrucke. Die gedrängte und abstracte Sprache neuerer Historiker passt kaum für die oberste Klasse eines Gymnasiums; das Sentimentale oder Witzige der neuern Novellenschreiber muss ganz vermieden werden. Die einzigen sichern Muster sind die alten Klassiker.

Man übe sich an Erzählungen des Herodot. Man muss sie ganz eigentlich memoriren, in möglichst treuer, nur fliessender Uebersetzung. Die Wirkung auf Kinder ist überraschend. Später können Arrian und Livius gebraucht werden. Die Weise der Alten,

---

* *Lehrbuch zur Psychologie* S. 141. 150 [*W.* V, S. 124. 135] und an mehrern Orten. [Oben S. 374.]

† Die 1. Ausg. hat hier eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik, S. 119 [*Päd. Schr.* I, S. 376].

den Hauptpersonen ihre Ansichten und Motive in den Mund zu legen, (wobei der Erzähler es vermeidet, mit eigner Reflexion aufzutreten,) ist sorgfältig nachzuahmen, und nur in so fern zu beschränken, als eine künstliche Rhetorik dabei zum Vorschein kommt.

§ 244. Sind die erwähnten Vorübungen (§ 240—243) mit einem gründlichen und pragmatischen Studium der Geschichte verbunden worden: so muss alsdann noch in der Anwendung die gewonnene Kunst sich nach den Umständen und jedesmaligen Zwecken ausdehnen oder beschränken. Hierüber lassen sich nun zwar bei der grossen Verschiedenheit vorkommender Fälle keine allgemeine Regeln geben; indessen ist Folgendes zu bemerken.† § 94

Nicht bloss im allgemeinen sind alle Hülfsmittel, wodurch historische Gegenstände bildlich dargestellt und versinnlicht werden können (Portraits, Abbildungen von Gebäuden, Ruinen u. dergl.), wünschenswerth: sondern als nothwendig muss man insbesondre Landkarten für ältere Zeiten betrachten, stets zur Hand haben und das Vorzeigen nicht versäumen. Auch gehört dahin wesentlich eine Zeichnung wie die von *Strass* unter dem Namen *Strom der Zeiten*, welche nicht bloss den Synchronismus, sondern zugleich die wechselnde Verbindung und Trennung der Länder vor Augen stellt. Entbehrt man solcher Hülfsmittel, so wird mit blossen Gedächtnisssachen viel Zeit und gute Laune verdorben.

Ferner bemerke man folgende vierfache Art des Unterrichts.

§ 245. 1) Zuerst entsteht schon beim frühesten geographischen Unterricht, so oft die Beschreibung eines Landes geendet worden, die Frage: wie sah es ehemals in diesem Lande aus? Denn es gehört zur richtigen Auffassung, dass Städte und andre Menschenwerke nicht gleich alt sind wie die Berge, Flüsse, Meere. Kann man sich nun gleich in den der heutigen Geographie bestimmten Stunden†† nicht dabei aufhalten, alte Landkarten vorzuzeigen und zu erklären, so ist es doch nützlich, etwas Weniges über die Vorzeit des Landes beizufügen; dabei aber soll man die Kunst des Erzählens nicht anbringen sondern gerade vermeiden, indem die Frage, obgleich sie in die Zeit zurückgreift, doch von dem Lande ausgeht. Es soll nur die Vorstellung des ruhenden Bodens dadurch belebt werden, dass von der Bewegung in frühern Völkerzügen und Kriegen etwas erwähnt wird. Anfangs also (z. B. bei der Geographie von Deutschland) sollen die Notizen von der Vorzeit so kurz als möglich sein; während aber Frankreich, England, Spanien, Italien einander folgen, knüpfen sich diese historischen Notizen allmählich aneinander, und man lässt die Geschichte gleichsam von fern erblicken. § 95.

† 1. Ausg.: „Regeln geben; indessen ist folgende vierfache Art des Unterrichts zu bemerken.“ An diese Worte schliesst sich dort unmittelbar das hier in § 245 Folgende an.

†† „in den der heutigen Geographie bestimmten Stunden“. Zus. der 2. Ausg.

Dies wird sich genauer bestimmen lassen, wenn man den ersten und zweiten Cursus des geographischen Unterrichts gesondert betrachtet. Beim ersten kann das Allgemeinste genügen; z. B. dass noch nicht längst Deutschland viel mehr als jetzt getheilt gewesen; dass es ältere Zeiten gegeben habe, worin manchmal Städte und angrenzende Landesherren einander bekriegten, dass die Ritter auf schwer zugänglichen Anhöhen wohnten, dass man aber der bessern Ordnung und Aufsicht wegen Deutschland in zehn Kreise getheilt habe u. dergl. m.

Der zweite Cursus wird schon mehr Thatsachen zulassen, jedoch von älterer Geschichte sehr wenig. An die Geographie lässt sich nur Neueres bequem anknüpfen, ausser wo Monumente noch vorhanden sind, z. B. die Ruinen Italiens, die zusammengesetzte Sprache Englands, die eigenthümliche politische Gestaltung der Schweiz mit ihrem, schon auf der Landkarte sichtbaren, vielgetheilten Boden, und der Verschiedenheit ihrer Sprachen.†

Will man in andern Lehrstunden, wie manchmal empfohlen worden (obgleich dadurch nur Fragmente gewonnen werden), kurze Biographien als erste Vorbereitung auf mittlere und neuere Geschichte vortragen: so wird dies wenigstens eher ausführbar, wenn der Geographie jene historischen Notizen sind beigefügt worden. Alsdann aber ist um desto nöthiger, dass eine Zeittafel an der Wand hänge;†† und auf einige Stellen derselben muss man bei jeder Gelegenheit hinweisen, damit die Schüler wenigstens einige feste Zeitpunkte gewinnen. Sonst läuft man Gefahr, durch zerstreute Biographien grosse Verwirrung zu veranlassen.[87]

§ 246. 2) Der Haupttheil des Geschichtsunterrichts für die frühere Jugend bleibt immer die griechische und römische Ge-

† „Dies wird sich genauer . . . Verschiedenheit ihrer Sprachen.“ Zusatz der 2. Ausg.

†† 1. Ausg.: „Alsdann aber muss eine Zeittafel an der Wand hängen und auf“ u. s. w.

---

[87] Gegen den biographischen Unterricht erklärt sich Herbart schon in seinem Berichte an Herrn v. Steiger *Päd. Schr.* I, S. 25. Wenn in der *Allg. Päd.*, *Päd. Schr.* I, S. 437 „lebhafte biographische Schilderungen von Menschen und Menschenhaufen“ dem darstellenden Unterrichte zugewiesen werden, so ist damit nur die das. S. 417 angegebene Darstellungsweise gemeint. In Herbart's Sinne erklären sich Stoy, *Encykl. d. Päd.* § 35, S. 80, und Ziller, *Grundlegung* § 19, S. 429. Für einen biographischen Elementarcursus der Geschichte ist Waitz, *Allg. Päd.* § 17, S. 231; den Versuch, einen solchen auf Grund Herbartischer Principien zu rechtfertigen, macht Miquél in seinen *Beiträgen zur Lehre vom biographischen Geschichtsunterricht* 1847, worüber zu vgl. des Herausg. Schrift *Der elementare Geschichtsunterricht* 1872, S. 25 u. 83. Verdienstvoller ist Miquél's Bestreben, das nationale Element im Geschichtsunterricht zur Geltung zu bringen, vgl. seine Schrift *Wie wird die deutsche Volksschule national?* Lingen 1852, und den Aufsatz *Die erste Lehrstunde der deutschen Geschichte* in Kern's *Pädagogischen Blättern* 1854, S. 4 f.

schichte. Einige anmuthige Erzählungen aus homerischer Mythologie vorausgehen zu lassen, ist der Sache angemessen, da die Geschichte mit dem Volksglauben zusammenhängt. Aber zwei Abwege sind zu vermeiden: der eine, in weitläuftige Theogonie oder in anstössige Fabeln, der Vollständigkeit halber, (die keinen Zweck haben würde,) zu gerathen; der zweite, das Mythische auswendig lernen zu lassen. Nur wahre Geschichte soll memorirt werden von Kindern. Mythologie ist ein Studium für Jünglinge oder Männer.

Die persische Geschichte muss ungefähr in dem Zusammenhange, wie sie bei Herodot erscheint, erzählt werden; ihr ist das Assyrische, das Aegyptische anzuschliessen in Form von Episoden; dabei muss Griechenland im Vordergrunde bleiben. Die Erzählungen aus dem alten Testamente bilden dagegen einen Lehrfaden für sich allein. Die römische Geschichte muss für den frühern Unterricht ihre mythischen Anfänge behalten.

§ 247. Wenn nun ausführliche Erzählungen nach dem Muster der Alten die Aufmerksamkeit der Jugend gewonnen haben: so darf gleichwohl nicht fortwährend das blosse Vergnügen, sich erzählen zu lassen, den Eindruck der Lehrstunden bestimmen; sondern es müssen gedrängte Uebersichten nachfolgen, und einige Hauptpunkte darin chronologisch memorirt werden. Hiebei ist Folgendes zu merken. § 97.

An den eingeprägten Jahreszahlen sollen die Hauptbegebenheiten sich im Gedächtnisse dergestalt befestigen, dass keine Verwirrung entstehe. Soweit nun der Zusammenhang einer Hauptbegebenheit reicht, kann eine einzige Jahreszahl hinreichen; man mag eine zweite oder dritte hinzufügen; aber je mehr man sie häuft, desto zweckwidriger ist es; denn sie schwächen ihre Wirkung wegen der wachsenden Schwierigkeit, alle zu behalten. In der Geschichte eines und desselben Landes sollen vielmehr die Jahreszahlen möglichst in weiten Distanzen bleiben, damit nahestehende Zahlen dem Synchronismus desto besser dienen, welcher die Geschichten verschiedener Länder verknüpft. Auch in Angaben aus der alten Geographie sei man sparsam, aber dringe auf genaues Einprägen.

§ 248. Durch die Uebersichten, welche den ausführlichen Erzählungen nachfolgen, gewinnt der Schüler den Vortheil, dass er bei solchen Perioden, von denen man wenig erzählt, von selbst voraussetzt, es sei sehr Vieles geschehen, wovon die Geschichte oder der Lehrer schweige. Hiedurch sichert man sich gegen falsche Eindrücke, welche da entstehen würden, wo der Unterricht nur compendiarisch fortschreitet, wie es in der That späterhin zum Theil unvermeidlich ist.† § 98.

---

† 1. Ausg.: „meistens unvermeidlich ist."

Die dem § 249 und 250 bis zu den Worten: „gezeigt worden" in der 1. Ausg. entsprechenden Stellen lauten:

„3) Die mittlere Geschichte kann, beim ersten Vortrage wenigstens, § 99.

§ 249. 3) Die mittlere Geschichte hat weder Hülfe an der Philologie, noch Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen; es ist schwer, dem Vortrage derselben eine mehr als chronologische und geographische Klarheit zu geben; und doch darf man sich damit nicht begnügen; es würde eine zu grosse Last blosser Gedächtnisssachen ohne Interesse daraus entstehn. Die Grundlagen: Islam, Pabstthum, Kaiserthum sammt dem Lehnswesen, müssen sorgfältig hervorgestellt und erklärt werden. — Die meisten Thatsachen bis auf Karl den Grossen können noch Zusätze zu dem Gemälde der Völkerwanderung bilden. Alsdann beginnt der Faden der deutschen Geschichte; es wird meistens für zweckmässig erachtet werden, diesen Faden durch das Ganze zu ziehn, um an ihm den Synchronismus zu befestigen. Allein hiergegen erhebt sich einiger Zweifel. Zwar die Ottonen, die Heinriche, die Hohenstaufen, sammt dem was einzuschalten ist, ergeben einigermaassen ein zusammenhängendes Ganze; aber schon das Interregnum macht eine traurige Unterbrechung; und wenn auch der Vortrag bei den Geschichten von Rudolph, Albrecht, Ludwig dem Baiern sich gleichsam wieder erholt, so bieten ihm doch die Namen der Häupter von Karl IV bis Friedrich III nicht solche Anknüpfungspunkte, dass man sie zu Trägern des Synchronismus für die gesammte Geschichte jener Zeit füglich wählen könnte. Es dürfte daher besser sein, bei dem Bannfluch, der Ludwig den Baiern traf, — dem Churverein zu Rense, — und bei der Frage: wie die Päbste nach Avignon kamen? abzubrechen. Man kann nun, zu Karl dem Grossen zurückgehend, Frankreich, Italien, selbst England vornehmen, die Geschichte der Kreuzzüge vervollständigen; weiterhin synchronistisch Burgund und die Schweiz, desgleichen das zwischen Frankreich und England wechselnde Kriegsglück hervorheben; dann in Frankreich bei Karl VIII, in England bei Heinrich VII anhalten, um mit Maximilian wieder die deutsche Geschichte in den Vordergrund zu stellen. Die Hussitenkriege werden als Vorläufer der Reformation zu betrachten sein. Anderes muss geschickt eingeschaltet werden. Manche veränderte Zusammenstellung ist den Repetitionen vorzubehalten.

---

fast nur chronologisch und geographisch behandelt werden. Denn die Menge der Begebenheiten ist gross, ihr Synchronismus schwer und doch nöthig, ihr sichtbarer Zusammenhang gering. Indessen wird wohl meistens für zweckmässig erachtet werden, den Faden der deutschen Geschichte durch das Ganze zu ziehen, um an diesem den Synchronismus zu befestigen.

Dass einzelne Partien des Mittelalters, z. B. die Thaten Karl's des Grossen, die Kreuzzüge u. a. m. heller beleuchtet werden müssen, ist kaum nöthig zu erinnern.

4) Noch viel weniger als die mittlere lässt sich die neuere Geschichte auf einmal in ihr rechtes Licht setzen; sondern der Vortrag muss nothwendig nach verschiedenen Gesichtspunkten mit veränderter Ordnung wiederholt werden. Die Hauptsache aber ist, dass kein Unterricht“ u. s. w. §

§ 250. 4) Für den Vortrag der neuern Geschichte benutze man den Vortheil, dass sie keine so lange Zeitreihe umfasst wie die mittlere, und dass sie in drei sehr verschiedene Perioden zerfällt, in die Zeit bis zum westphälischen Frieden, dann von da bis zur französischen Revolution, endlich bis auf unsre Zeit. Diese Perioden sondere man sorgfältig von einander; erzähle zuerst synchronistisch die Hauptbegebenheiten einer jeden, und lasse darauf das Nöthigste von den einzelnen Ländern folgen. Erst nachdem dies für jede einzelne Periode geschehen, und durch die Repetitionen gehörig eingeprägt ist, kann füglich ein ethnographischer Vortrag, welcher für jedes einzelne Land bis ins Mittelalter zurück, und bis zu unserer Zeit fortgeht, in grösserer Ausführlichkeit hinzukommen. Wiederholungen sind nicht schädlich, wenn sie vollständiger für jeden einzelnen Staat das ausmalen, was früher nur im Umrisse war gezeigt worden.

Die Hauptsache ist, dass kein Unterricht, der nur einigermaassen darauf Anspruch macht, vollständige Bildung zu gewähren, für geendet gelten kann, bevor er die pragmatische Betrachtung der Geschichte in Gang gesetzt und danach suchen gelehrt hat. Dieses nun gilt zwar vorzugsweise der neuern Geschichte wegen ihres unmittelbaren Zusammenhanges mit der Gegenwart; allein auch die mittlere und alte Geschichte muss dem gemäss von neuem durchgearbeitet werden.[88]

Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein; und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen grossen Theil der Schuld.

§ 251. Eine gut zusammengestellte, nicht mit Vorliebe für einzelne Fächer abgefasste, kurze Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften sollte in Gymnasien, besonders aber in höhern Bürgerschulen, (die nicht durch die Universität ergänzt werden) den Schluss des historischen Unterrichts machen. § 101.

Und während des ganzen Laufes dieses Unterrichts gebührt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenn nicht un-

---

[88] Für den abschliessenden Cursus der Universalgeschichte verlangt Herbart sechs wöchentliche Stunden während eines Jahres, oben S. 49 Anm. Mit der neuen Geschichte setzt er das Studium der neuern Sprachen in Verbindung *Päd. Schr.* I, S. 56. 80.

In wesentlich anderer Weise will Ziller den Unterricht in der mittlern und neuern Geschichte behandelt wissen. Während der zusammenhängende Vortrag derselben der Lycealstufe [s. o. S. 110, Anm. 27] vorbehalten bleibt, soll auf dem Gymnasium alle Geschichte mit der Griechenlands und Roms, welche den synthetischen Fortschritt bestimmt, in Verbindung gebracht werden, indem theils den hervorragenden Ereignissen des Alterthums Parallelen aus der späteren Geschichte an die Seite treten, theils der Schauplatz der alten Geschichte durch seine Schicksale bis zu unserer Zeit verfolgt wird, endlich die Lebensformen und Institutionen des Alterthums von modernen und nationalen Verhältnissen aus erörtert werden. *Grundlegung* § 4, S. 62. § 20, S. 453 f. 465 f.

mittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf sie beziehen, und wenn auch nur in sehr weiten Distanzen, doch einigermaassen die grossen Unterschiede in den freiesten Regungen des Menschengeistes zu erkennen geben.[89]

Anmerkung. Vaterländische Geschichte ist nicht für jedes Land dieselbe, nicht überall von gleichem Interesse, und wegen ihres Zusammenhangs mit grössern Begebenheiten vielfach unverständlich, wenn sie aus deren Mitte herausgerissen der frühern Jugend vorgetragen wird. Will man ihren frühzeitigen Gebrauch, um das Gemüth zu erwärmen: so ist eine besondere Sorgfalt nöthig, damit man gerade fürs Knabenalter das Verständliche und Anregende aushebe.[90]

---

[89] Vgl. *W.* I, S. 591. „Nationalbildung zeigt sich in der Gesammtheit der Künste. Daher die schöne Literatur vorzüglich charakteristisch für jede Zeit einer Nation. . . . In epischen Gedichten, Novellen, Dramen beschaut die Nation ihre Vergangenheit, — wie in der Geschichtsschreibung“ u. s. w.

Unter anderen Werken verwendete Herbart in der angegebenen Weise auch Tasso's befreites Jerusalem in der Uebersetzung seines Freundes Gries; er schreibt an letzteren *Rel.* S. 145: „Tasso ist mir ein späterer Homer für die spätere Jugend. So habe ich ihn mehrmals in kleinen Versuchen gebraucht und bewährt gefunden, und denke seinen Beistand noch weiter so zu benutzen.“ — Sehr hoch stellte er auch die Erzählungen von Walter Scott. Vgl. oben S. 402 Anm.

[90] Vom Geschichtsunterrichte im Allgemeinen handelt die folgende Notiz aus der Königsberger Zeit *W.* XI, S. 460:

„Geschichte, *die* man lernen soll, ist weit verschieden von Geschichte, *aus der* man lernen soll, und beide wieder von Geschichte, die man aus Liebhaberei, welcher Art übrigens das Interesse dieser Liebhaberei auch sein möge, entweder durchläuft oder sich einprägt.

„Schon die erste, die der Schüler lernen soll, muss der Lehrer lang oder kurz zu machen verstehn. Es kommt dabei auf Reihen von Reihen u. s. w. mit den verschiedensten Einschaltungen an. Die erste Frage ist, was diese Reihen emporgetragen halten soll. Am besten das Interesse fürs Vaterland. Dadurch bekommt aber der Schüler einen ganz besondern Gesichtspunkt, ungefähr wie in der Geographie durch den Wohnort. Für alte und entferntern Schauplätzen angehörige Geschichte reicht das nicht zu. Hier muss nothwendig die interessante Erzählung von Einzelnheiten vorangegangen sein. — Die zuerst hellen *Tragepunkte* bilden ein Netz mit Hülfe der Chronologie. Man fange also nicht mit Dunkelheiten an, vielmehr gehe man rückwärts, wo nöthig, ins Dunkle. Solches Rückwärtsgehen geziemt gerade am meisten den ersten Uebersichten der Geschichte, welchen das Geographische als Anhang beizufügen ist. Denn hier liegen die Tragepunkte in der Gegenwart. Man bilde also bei *verschiedenen* Veranlassungen kleine Netze aus drei oder vier Punkten, diese Netze füge man später zu einem *Strom der Zeiten* zusammen. Man verlasse sich ja nicht auf lange Reihen! Diese *scheinen* Anfangs haltbar, sind es aber nicht, und die Geschichte wird dann ein Uebel für die Schulen.“

DRITTES CAPITEL.

Mathematik und Naturlehre.

§ 252. Dass die Anlage zur Mathematik seltener sei, als zu andern Studien, ist blosser Schein, der vom verspäteten und vernachlässigten Anfangen herrührt. Aber dass Mathematiker selten aufgelegt sind, sich mit Kindern gehörig zu beschäftigen, ist natürlich. Ueber dem Rechnen hat man die combinatorischen und geometrischen Anfänge vernachlässigt, und zu demonstriren versucht, wo keine mathematische Phantasie geweckt war. § 102.

Das erste Wesentliche ist, Grössen und deren Veränderung zu beachten, wo sie vorkommen. Also Zählen, Messen, Wägen, wo es geschehn kann; wo nicht, die Grössen wenigstens schätzen; wenn auch Anfangs nur unbestimmt, was mehr, weniger, grösser, kleiner, näher, ferner sei.†

Insbesondere zu bemerken sind einerseits die Anzahlen der Permutationen, Variationen und Combinationen, andrerseits die quadratischen und kubischen Verhältnisse, wo ähnliche Flächen und Körper von analogen Linien abhängen.

Anmerkung.†† Von dem, was den frühern mathematischen Unterricht unnöthig erschwert, wäre mancherlei zu sagen, was hier nicht Platz hat. Nur kurz sei bemerkt, dass Einiges an der Sprache liegt, Anderes an der gewöhnlichen Auffassung des Lehrers, Anderes an der Vermengung verschiedenartiger Forderungen.

1) Schon bei der leichtesten Bruchrechnung stellt sich die Sprache in den Weg. Man lieset z. B. $^2/_3$ zwei Drittheile; daher $^2/_3 \cdot {}^4/_5$ zwei Drittel mal vier Fünftel, anstatt: Multiplication mit 2 und mit 4, und Division mit 3 und mit 5. Man bedenkt nicht, dass der dritte Theil eines Ganzen den Begriff dieses Ganzen in sich schliesst, der kein Multiplicator, sondern nur ein Multiplicandus sein kann. Darin verwickeln sich die Schüler. Eben so in dem geheimnissvollen Wort Quadratwurzel, anstatt halbe Multiplication. Die Sache wird schlimmer, wenn später noch von Wurzeln der Gleichungen gesprochen wird.

2) Noch mehr wäre zu sagen gegen die falsche Ansicht der Zahlen, als ob sie Summen von Einheiten wären. Das sind sie eben so wenig, als Summen Producte sind. Zwei heisst nicht zwei Dinge, sondern Verdoppelung, gleichviel ob das Verdoppelte Eins oder Vieles ist. Der Begriff von *einem* Dutzend Stühle fasst nicht zwölf Vorstellungen *einzelner* Stühle in sich, sondern er enthält nur zwei Vorstellungen: den Allgemeinbegriff *Stuhl* und die ungetheilte Verzwölffachung. Der Begriff von hundert Mann enthält ebenfalls nur

---

† „wenn auch Anfangs — ferner sei" Zusatz der 2. Ausg.
†† Diese Anmerkung bis zum Schluss des § 252 ist Zusatz der 2. Ausg.

zwei Begriffe: den Allgemeinbegriff Mann und die ungetheilte Zahl Hundert. Eben so sechs Fuss, sieben Pfund; in solchen Redensarten kommt die Sprache durch den Singularis zu Hülfe. Die Zahlbegriffe sind nicht zur Reife gekommen, so lange man sie mit Anzahlen verwechselt, und am successiven Zählen klebt.[91]

3) Man vermengt in den Rechenexempeln die Schwierigkeit, welche in der Auffassung des Gegenstandes liegt, mit der Rechnung selbst. Capital und Zins und Zeit, — Geschwindigkeit, Weg und Zeit u. dergl. m. sind Gegenstände, welche den Schülern schon geläufig sein, also längst zuvor erklärt sein müssen, bevor man sie zur Uebung im Rechnen darbieten kann. Dem Schüler, welchem die arithmetischen Begriffe noch Mühe machen, sollte man Beispiele geben, die ihm so geläufig sind, dass er *daraus* den arithmetischen Gedanken *von neuem erzeugen* kann, und nicht nöthig hat ihn *darauf* anzuwenden.

§ 253. Das Messen an Linien, Winkeln, und Kreissectoren, (wozu manche Kinderspiele, welche auf Architectonik hindeuten, den ersten Anlass geben mögen,) führt zu Anschauungsübungen, theils ebenen theils sphärischen. Sind diese Uebungen gewonnen, so müssen sie vielfach benutzt werden, sonst gehn sie, wie jede andre Uebung, wieder verloren. Jeder Grundriss, jede Landkarte, jede Sternkarte kann Anwendungen veranlassen. §

Die Anschauungsübungen werden darauf eingerichtet, dass man, nach Endigung der Planimetrie, sich zur Trigonometrie völlig vorbereitet finde; vorausgesetzt, dass neben der ebenen Geometrie zugleich die Arithmetik bis zu den Gleichungen des zweiten Grades vorgerückt sei.

Anmerkung.† Ueber Pestalozzi's Idee eines ABC der An-

† Die Anmerkung ist Zusatz der 2. Ausg.

[91] Ueber Herbart's Auffassung der Zahl *Päd. Schr.* I, S. 49 Anm. und S. 423, *Lehrb. z. Psych.* § 76, *W.* V, S. 58, und *Psych. als Wissensch.* § 124, *W.* VI, S. 181. „Die ursprünglichen Zahlen sind Anzahlen gesonderter Gegenstände, wie zwölf Stühle, zwölf Personen. Zwischen diesen lag ein Raum, als sie wahrgenommen wurden, aber ihre Anordnung war veränderlich, sie zeigten sich den Versetzungen unterworfen. Also hemmten sich die bestimmten Reihen, welche die Wahrnehmung erzeugt hatte. Dennoch blieb das Streben, vermöge dessen die Vorstellung eines jeden Einzelnen im Begriff war, zu den andern überzugehen. — Nachmals bildeten sich die allgemeinen Begriffe des Stuhls, der Person, überhaupt des gezählten Gegenstandes. In ihn sollten nun die einzelnen Vorstellungen zusammenfallen; denn er wird auf alle übertragen. Aber gerade umgekehrt muss das Drängen zur Einheit die Spannung jenes Strebens, welches die Einzelnen gesondert hält, vermehren. Und das *Uebergehen* von der Einheit des allgemeinen Begriffs zu der Sonderung des Einzelnen, unter ihm Enthaltenen, ist das Wesentliche des reinen *Zahlbegriffs*, des echten Multiplicators; denn die reinen Zahlen sind nichts anderes als eben Vervielfältigungen, die selbst wiederum durch allgemeine Begriffe gedacht werden, in welchen das Entgegengesetzte der gewählten Gegenstände sich nahe ausgelöscht hat."

schauung schrieb der Verfasser ein Büchlein vor nunmehr beinahe vierzig Jahren, und liess später oftmals danach unterrichten.[92] Mancherlei ist von Andern unter dem Namen Formenlehre angegeben worden. Das Wesentliche ist Uebung des Augenmaasses an Distanzen und Winkeln, und Verbindung dieser Uebung mit ganz leichten Rechnungen. Der Zweck ist nicht bloss, die Beobachtung für sinnliche Dinge zu schärfen, sondern vorzüglich, geometrische Phantasie zu wecken, und damit das arithmetische Denken zu verbinden. Hierin liegt in der That die gewöhnlich versäumte, und doch nothwendige Vorbereitung zur Mathematik. Die Hülfsmittel müssen sinnlicher Art sein. Verschiedene sind versucht und wieder zur Seite gelegt; das Bequemste *für den Anfang* sind hölzerne Dreiecke, von dünnen Brettern aus solidem Holze. Man bedarf deren nur 17 Paare, die sämmtlich rechtwinklicht sind und eine Seite von gleicher Länge gemein haben. Um diese Dreiecke zu finden, zeichne man einen Kreis, dessen Radius vier Zoll beträgt, und ziehe an demselben die Tangenten und Secanten von 5°, 10°, 15°, 20° u. s. w. bis 85°. Die mancherlei Zusammenstellungen, welche sich daraus machen lassen, sind leicht zu errathen. Die Tangenten und Secanten müssen von den Schülern empirisch gemessen werden, und von 45° an die zugehörigen Zahlen — Anfangs nur in Ganzen und Zehnteln, gemerkt und nach einiger Wiederholung auswendig gelernt werden. Darauf gründen sich ganz leichte Rechnungen, deren nächster Zweck darin besteht, den Schülern eine verweilende Aufmerksamkeit für so einfache Gegenstände abzugewinnen. Die sphärischen Anschauungen erfordern ein künstlicheres Werkzeug: drei bewegliche grösste Kreise einer Kugel. Man würde wohlthun, ein solches beim Unterricht in der sphärischen Trigonometrie zur Hand zu nehmen. Uebrigens versteht sich von selbst, dass die Anschauungsübungen nicht die Stelle der Geometrie oder gar der Trigonometrie vertreten, sondern diesen Wissenschaften die Stätte bereiten. Kommt die Planimetrie an die Reihe, so sind die hölzernen Dreiecke bei Seite gelegt, und die sinnliche Anschauung weicht zurück vor der geometrischen Construction. Zugleich beginnt die Arithmetik sich über blosse Proportionen zu erheben; sie geht über zu Potenzen, Wurzeln und Logarithmen. Kann doch nicht einmal der pythagoräische Lehrsatz ohne den Begriff der Quadratwurzel gefasst werden!

§ 254. Hier aber ist ein Hauptpunkt zu bemerken, der Schwierigkeit macht, nämlich die Logarithmen. Es ist leicht genug, den Gebrauch derselben zu erklären, und auch den Begriff, soweit er für den Gebrauch eben nöthig ist, (arithmetische Reihen, welche den § 104.

[92] *Päd. Schr.* I, S. 109 f.; vgl. II, S. 4. 164 f. u. s. w. Zu den Beurtheilungen des Herbart'schen Anschauungsunterrichts, welche *Päd. Schr.* I, S. 107 u. 213 angegeben sind, ist noch zuzufügen: Beneke, *Erziehungs- u. Unterrichtsl.* II, S. 275, und Rengger, *Bericht über die Anstalt in Hofwyl* S. 20.

geometrischen entsprechen, — wobei jedoch die natürlichen Zahlen als eine geometrische Reihe aufgefasst sein wollen, —)† deutlich zu machen. Allein wissenschaftlich betrachtet, hängen die Logarithmen mit den gebrochenen und negativen Exponenten, auch mit dem binomischen Satze zusammen, welcher letztere freilich für ganze positive Exponenten nur eine leichte combinatorische Formel ist,* in dieser Beziehung aber gerade am wenigsten Dienste leistet.

Da nun die Trigonometrie zwar in Hinsicht ihrer Hauptsätze unabhängig von den Logarithmen ist, ohne sie aber wenig in Gebrauch kommt, so entsteht die Frage, ob man die Anfänger nothwendig erst wissenschaftlich streng und vollständig in die Lehre von den Logarithmen einführen, den übrigens höchst fruchtbaren Unterricht in der Trigonometrie aber darauf, dass jenes gelungen sei, warten lassen müsse? oder ob von den Logarithmen ein praktischer Gebrauch vor genauer Einsicht in dessen Gründe zu verstatten sei?

Anmerkung. †† Die Schwierigkeit, welche die Logarithmen machen, — unstreitig eine der fühlbarsten im mathematischen Unterricht, — ist doch nur eine Probe von den schädlichen Folgen früherer Versäumnisse. Vernachlässigte man nicht die geometrische Phantasie, so wäre Gelegenheit genug, nicht bloss den Begriff der Proportion, wie ihn schon das gemeinste Rechnen fordert, weit tiefer einzuprägen, sondern auch die Vorstellung der Functionen frühzeitig zu erwecken. Schon die vorerwähnten Anschauungsübungen zeigen Tangenten und Secanten als abhängig vom Winkel. Sind diese so geläufig, wie es nach halbjährigem Unterricht zu erwarten ist, so zeigt man auch Sinus und Cosinus. Aber hierauf allein darf man sich nicht beschränken. Etwas später, um die Zeit da die Planimetrie eintritt, müssen die Quadrate und Kuben der natürlichen Zahlen hervorgehoben und bald auswendig gelernt werden. Daran knüpfe man das Aufsuchen ihrer Differenzen, und das Addiren der Differenzen, um daraus die Hauptgrössen wieder herzustellen. Ferner behandle man die leichtern figurirten Zahlen auf ähnliche Weise. Man bediene sich dabei kleiner hölzerner Cylinder, wie Damenbretsteine, und bilde aus diesen allerlei Figuren. Die Schüler müssen angeben, wie viel solcher Cylinder man ihnen geben solle, damit solche oder andre Figuren herauskommen. Weiter zeige man das Wachsen der Quadrate und Würfel, wenn die Wurzel wächst, und mache dies zur Vorbereitung auf das Leichteste der

---

* Man bemerke, dass schon dafür das Leichteste von Versetzungen und Combinationen *längst früher* dem Schüler *ganz geläufig* sein muss. [Zusatz der 2. Ausg.]

† „(Arithmetische Reihen . . . sein wollen —)“ Zusatz der 2. Ausg.

†† Diese Anmerkung ist Zusatz der 2. Ausg.; in der ersten schliesst § 105 mit den Worten an: „Diese Frage wird meistens nach den Umständen beantwortet werden.“

Differentialrechnung. Man leite nun zur Betrachtung der Wurzeln. *welche immer dichter liegen,* wenn man in der Zahlenreihe gleichmässig fortschreitet. Endlich gelangt man zu dem Begriff des Einschaltens der Logarithmen, nachdem die Logarithmen von 1, 10, 100, 1000 u. s. w., desgleichen von $^1/_{10}$, $^1/_{100}$ u. s. w. vielmal vorwärts *und rückwärts* durchlaufen sind.

§ 255. In Lehranstalten, wo man vorzugsweise praktische Zwecke im Auge hat, wird man die Logarithmen durch Vergleichung† arithmetischer mit geometrischen Reihen erklären, und dann zum Gebrauch eilen. Aber auch selbst, wenn man den taylorschen und binomischen Satz zu Hülfe nimmt, wird mancher Anfänger davon nicht viel mehr Gewinn haben. Nicht als ob diese Sätze (sammt den Elementen der Differentialrechnung) nicht könnten deutlich gemacht werden. Das Uebel liegt nur darin, dass vieles schon Begriffene nicht leicht behalten wird. Der Anfänger hat alsdann, wenn es zum Gebrauch kommt, noch die Erinnerung, der Beweis sei ihm geführt und von ihm eingesehen worden; ja mit einiger Hülfe wäre er vielleicht im Stande, den Gang des Beweises Schritt für Schritt wieder aufzufinden; allein es fehlt ihm die Uebersicht. Und beim Gebrauch ist es ihm sehr gleichgültig, auf welchem Wege die Logarithmen seien berechnet worden. § 105.

Was hier von den Logarithmen gesagt worden, lässt sich weiter anwenden. Der Werth strenger Beweise wird nur dann erst vollständig erkannt, wenn man in der Sphäre von Begriffen, wohin sie gehören, schon einheimisch ist.

§ 256. Beweise, welche durch fremdartige Hülfsbegriffe einen unnöthigen Umweg nehmen, sind für den Unterricht ein bedeutendes Uebel, möchten sie übrigens noch so elegant sein. § 106.

Dagegen sind solche Darstellungen zu wählen, die von den einfachen Elementarbegriffen anheben. Denn bei ihnen hängt die Ueberzeugung nicht an der misslichen Bedingung, ob man eine lange Reihe von Vordersätzen überschaue.

(So lässt sich der taylorsche Satz aus der Einschaltungsformel, diese aber aus der Betrachtung der Differenzen ableiten, wozu nichts als Addiren, Subtrahiren und Kenntniss der Zahlen für Permutationen nöthig ist.)[93]

---

† 1. Ausg.: „etwa durch Vergleichung“.

---

[93] Die Einschaltungsformel entwickelt Herbart in den Vorbereitungen zur Anschauungslehre der sphärischen Formen (oben S. 175). Betreffs des Ueberganges von ihr zum taylor'schen Lehrsatze erklärt er sich nicht; vermuthlich führte er ihn in folgender Weise aus.

Eine Reihe höherer Ordnung werde bezeichnet durch: y, y_1, y_2, y_3, y_4 . . .; ihre ersten Differenzen durch $\Delta y, \Delta y_1, \Delta y_2, \Delta y_3$ . . . die zweiten Differenzen durch $\Delta^2 y, \Delta^2 y_1, \Delta^2 y_2, \Delta^2 y_3$ . . . die dritten durch $\Delta^3 y, \Delta^3 y_1,$

§ 257. Der pädagogische Werth des gesammten mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreife.† Dies führt zunächst darauf, dass man die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen, und nicht bloss vortragen soll. Mathematische Beschäftigungen sind nöthig. Es muss fühlbar werden, wieviel man durch Mathematik vermag. Zu Zeiten sind schriftliche mathematische Aufsätze zu veranlassen; nur müssen die Aufgaben leicht genug sein, und nicht mit Zwang mehr gefordert werden, als

† Statt dessen, was hier bis zum Schlusse des § 257 folgt, hat die 1. Ausg. Folgendes: „Es kann also hier nicht etwa bloss von Beispielen zur Verdeutlichung die Rede sein; sondern theils von der innern Verbindung der mathematischen Lehren unter sich, — wohin vorzüglich die engste mögliche Verbindung zwischen Geometrie und Rechnung gehört, — theils von den Naturkenntnissen überhaupt, welche der Mathematik entgegenkommen."

$\Delta^3 y_2$, $\Delta^3 y_3$ u. s. w.: so wird gemäss der Einschaltungsformel ein Glied Y, welches n zur Stellenzahl hat, bestimmt durch die Gleichung:

$$Y = y + n\Delta y + \frac{n(n-1)}{1 \, . \, 2} \Delta^2 y + \frac{n(n-1)(n-2)}{1 \, . \, 2 \, . \, 3} \Delta^3 y + \frac{n(n-1)(n-2)(n-3)}{1 \, . \, 2 \, . \, 3 \, . \, 4} \Delta^4 y + \ldots$$

Nun kann aber die Reihe höherer Ordnung aufgefasst werden als eine Reihe von Werthen, welche eine Function Y, zu welcher die Variable x gehört, successiv durchläuft, so dass $y = f(x)$, $y_1 = f(x + \Delta x)$, $y_2 = f(x + 2\Delta x) \ldots Y = f(x + n\Delta x)$. Unter dieser Voraussetzung lässt sich nunmehr die Einschaltungsformel so schreiben:

$$Y = f(x + n\Delta x) = f(x) + n\Delta f(x) + \frac{n(n-1)}{1 \, . \, 2} \Delta^2 f(x) + \frac{n(n-1)(n-2)}{1 \, . \, 2 \, . \, 3} \Delta^3 f(x) + \ldots$$

Wenn man die Glieder vom zweiten an mit den Potenzen von Δx multiplicirt und dividirt, so erhält man:

$$f(x + n\Delta x) = f(x) + n\Delta x \frac{\Delta f(x)}{\Delta x} + \frac{n(n-1)}{1 \, . \, 2} \Delta x^2 \frac{\Delta^2 f(x)}{\Delta x^2} + \frac{n(n-1)(n-2)}{1 \, . \, 2 \, . \, 3} \Delta x^3 \frac{\Delta^3 f(x)}{\Delta x^3} + \ldots .$$

oder nach Umgestaltung der Coefficienten:

$$f(x + n\Delta x) = f(x) + n\Delta x \frac{\Delta f(x)}{\Delta x} + \frac{n^2 \Delta x^2}{1 \, . \, 2} \left(1 - \frac{1}{n}\right) \frac{\Delta^2 f(x)}{\Delta x^2} + \frac{n^3 \Delta x^3}{1 \, . \, 2 \, . \, 3} \left(1 - \frac{1}{n}\right) \left(1 - \frac{2}{n}\right) \frac{\Delta^3 f(x)}{\Delta x^3} + \ldots .$$

Lässt man nun n unendlich gross und Δx, sowie $\Delta f(x)$, $\Delta^2 f(x) \ldots$ zu Differentialen werden, wobei $n\Delta x$ den endlichen Werth h annehme, so bekommt die Reihe die Form:

$$f(x + h) = f(x) + hf'(x) + \frac{h^2}{1 \, . \, 2} f''(x) + \frac{h^3}{1 \, . \, 2 \, . \, 3} f'''(x) + \ldots .$$

der Schüler bequem leisten kann. Manche reizt schon die reine Mathematik, besonders wenn Geometrie und Rechnung gehörig verbunden werden. Aber sicherer wirkt angewandte Mathematik, *wenn* der Gegenstand der Anwendung schon das Interesse für sich gewonnen hat. Dafür muss auf anderem Wege gesorgt sein.

Die mathematischen Uebungen dürfen jedoch den Schüler nicht zu lange in einem engen Kreise aufhalten, sondern der Vortrag muss daneben fortschreiten. Käme es *bloss* darauf an, die Selbstthätigkeit zu erregen, so könnten sehr leicht die Anfangsgründe hinreichen, um eine endlose Menge von Aufgaben herbeizuführen, bei denen der Schüler sich seiner wachsenden Fertigkeit erfreuen, ja selbst an eignen kleinen Erfindungen sich ergötzen würde, ohne von der Grösse der Wissenschaft einen Begriff zu bekommen. Viele Aufgaben sind mit witzigen Einfällen zu vergleichen, die am rechten Orte willkommen sein mögen, aber nicht die Zeit der Arbeit einnehmen dürfen. Bei Dingen, die sich bei weiterm Fortschritt von selbst verstehn, sollte man sich nicht aufhalten, bloss um Kunststücke zu machen. Ohne Vergleich wichtiger als blosse Uebungsbeispiele, sind Naturkenntnisse, welche desto besser der Mathematik entgegen kommen, wenn sie mit technischen Kenntnissen in Verbindung stehn.[94]

---

§ 258. Schon kleine Knaben können sich mit Bilderbüchern für Zoologie, dann mit Analyse von Pflanzen, die sie gesammelt haben, beschäftigen. Sind sie früh daran gewöhnt, so fahren sie bei einiger Anleitung leicht von selbst fort. Später lehrt man sie auf die äussern Kennzeichen der Mineralien achten. (Zoologie lässt sich wegen des Geschlechtlichen nicht so sicher fortsetzen.) § 108.

§ 259. Hiemit nun muss sich viel Aufmerksamkeit auf die § 109.

---

[94] Zu den Bemerkungen über den mathematischen Unterricht ist zu vergleichen *Päd. Schr.* I, S. 123 f. 134 f. 213 f. II, S. 163 f. 259 f.

Bezüglich der Methode stimmt mit Herbart wesentlich überein Drobisch, *Philologie und Mathematik*, Lpzg. 1832, S. 86 f., womit zu vergl. der Aufsatz in der *Lpz. Lit. Ztg.* 1832, Nr. 297. — Ueber die Stellung der Mathematik im erziehenden Unterricht vgl. Waitz, *Allg. Päd.* § 26, S. 407 f. Ziller, *Grundlegung* § 10, S. 258 f. § 19, S. 421 f. § 20, S. 450. Kern, *Grundriss* § 24, S. 50. Ballauff, *Monatsbl. f. wiss. Päd.* 1865, Nr. 8 u. 9. Im Geiste der Vorschriften Herbart's sind abgefasst: die Instruction für den mathematischen Unterricht in dem *Entwurf der Organisation d. Gymn. u. Realsch. in Oesterreich*, Wien 1849, S. 163 f. und die Lehrbücher der Arithmetik von Wittstein und Ballauff, der Geometrie von Bartholomäi. Den Letztgenannten sind auch zahlreiche Abhandlungen über die Methode des mathematischen Unterrichts zu danken, inbesondere Wittstein in der *Pädag. Revue* 1847, II, S. 1 f. u. 297 f. Ballauff, *Jahrbuch d. Ver. f. wiss. Päd.* 1870, S. 117 f. Langbein, *Päd. Archiv* IV, S. 56 f. u. a. Bartholomäi im *Jahrb. d. V. u. s. w.* 1871, S. 245 f. u. a.

äussere Natur, auf das was mit den Jahreszeiten wechselt, und auf den Verkehr der Menschen verbinden.

Dahin gehört auf der einen Seite: Beachtung der Himmelskörper, — wo Sonne und Mond aufgehen, — wie der Mond das Licht wechselt, — wo der Polarstern stehe, und welche Bogen die hellern Sterne, die auffallendsten Sternbilder beschreiben.

Auf der andern Seite: technologische Kenntnisse, welche theils durchs eigne Sehen, theils in Lehrstunden der Naturbeschreibung mögen erworben werden.† Man betrachte die Technologie nicht bloss von der Seite der sogenannten materiellen Interessen. Sie liefert sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke.[95] — Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehn lernen, eben sowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe. Zu Bürgerschulen gehören *Werk*schulen, die nicht gerade *Gewerb*schulen zu sein brauchen. Und jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Thierheit zu erheben.[96]

Jene Kenntnisse werden von der Geographie aufgenommen; wovon weiterhin.

§ 260. Auf die Beachtung der Himmelskörper stützt sich die populäre Astronomie, welche zur Probe dient, ob die mathematische Phantasie gehörig geweckt war.

§ 261. Die ersten Gründe der Statik und Mechanik werden schon als Einleitungen in die Physik vorkommen, welche sich mit den leichtesten Theilen der Chemie verbindet.

Die Physik muss lange zuvor, ehe sie vorgetragen wird, durch mancherlei, was die Aufmerksamkeit reizt, von ferne angemeldet werden. (Dahin gehört das Vorzeigen der Uhrwerke, der Mühlen, der bekanntesten Erscheinungen des Luftdrucks, elektrische und

† Statt des bis zum Schlusse Folgenden hat die 1. Ausgabe nur: „Beiderlei Kenntnisse werden von der Geographie aufgenommen; wovon weiterhin.“

[95] Die Durchführung dieses Gedankens mit Rücksicht auf die Concentration des Unterrichts bei Ziller, *Grundlegung* § 19, S. 425. *Ztschr. f. ex. Phil.* IV, S. 18.

[96] Ueber die Hand als Hülfsmittel der menschlichen Ausbildung vgl. *Psych. als Wissensch.* § 129, *W.* VI, S. 206 f.; die psychologische Bedeutung der Arbeit *Lehrb. zur Psych.* § 123. 234, *W.* V, S. 87. 159 und *W.* VII, S. 635 f., die pädagogische oben S. 385. 414. 531 nebst Anm. 25; körperliche Arbeit im Dienste der Zucht oben S. 591. — Die Einreihung des Arbeitsunterrichts in den Lehrplan unternimmt Ziller, *Grundlegung* § 4, S. 102 f. und 115. § 10, S. 260. § 13, S. 326. § 19, S. 419 u. 423. Vgl. *Ztschr. f. ex. Phil.* IV, S. 8.

magnetische Spielwerke u. dergl. m.)† In Bürgerschulen muss von Gebäuden und Maschinen wenigstens soviel gesagt werden, als nöthig, um künftigen weitern Unterricht aufzusuchen. Dasselbe gilt von den Grundbegriffen der Physiologie.

§ 262. So oft nun ein neuer Gegenstand vorkommt, ist es wichtig, einige Hauptpunkte auszuzeichnen, welche streng auswendig gelernt werden. Ferner müssen sich die Schüler in genauen Beschreibungen üben. Wo es thunlich ist, werden diese Beschreibungen durchs Anschauen wirklicher Gegenstände berichtigt. § 112.

Flüchtigkeit beim Anschauen muss streng gerügt werden, so oft etwas vorgezeigt wird. Sonst sind Sammlungen und Experimente unnütz. Auch darf man mit dem Vorzeigen nicht zu freigebig sein; es muss oft vorausgesagt sein, worauf zu merken sein werde. Gute Beschreibungen, Kupferstiche und wirkliches Anschauen mögen oft zweckmässig auf einander folgen.[97]

---

† „Die Physik muss — u. dgl. m.)" Zusatz der 2. Ausg.

[97] Ueber die Bedeutung der Naturwissenschaften für die Erziehung handelt die Notiz *W.* XI, S. 457.

„Der pädagogische Gebrauch der *Naturwissenschaften* hat die Besorgniss erregt, dass die Beschäftigung damit in Spielerei ausarten könne. Seltsam genug! Freilich ist nicht so viel Schweres am Behalten solcher Namen, deren entsprechende Gegenstände sich zeigen lassen, als solcher Worte und Jahreszahlen, wie Philologie, Geschichte und Geographie herbeiführen. Man hat auch Bilderbücher für Zoologie und — die Geschlechtsorgane sind für den Jugendunterricht unbequem und — man hat den Zusammenhang oft genug verloren.

„Aber: hier ist der Sitz der *thatsächlichen Wahrheit*, die nicht wie die Geschichte in eine unerreichbare Vergangenheit vor der genaueren Prüfung zurückweicht. Dieser echt empirische Charakter zeichnet die Naturwissenschaften aus und macht sie unersetzlich, wo sie fehlen. Hier scheidet der Gegenstand aus allen Dichtungen und Ansichten heraus, und erweckt den Beobachtungsgeist immer von neuem. Daher ist hier ein Damm gegen Schwärmerei, wie ihn die Wissenschaften nicht besser gewähren können. Hier ist aber auch die Aufforderung zu aller theoretischen Forschung, sowohl der experimentalen, um die Kenntniss zu erweitern, als der speculativen, um sie zu vertiefen. Derjenige Unterricht also, der nicht den Menschen im Menschenwerke einfangen will, *muss* sich hierher wenden." —

Ueber den Natursinn vgl. *W.* XI, S. 463. „Wer Kinder sehr moralisch bilden will, pflegt sie häufig mit religiösen und ascetischen Ideen zu betäuben, worüber der Natursinn, d. h. die Leichtigkeit, jedes Ding als das, was es ist, in seiner Art zu erkennen und zu empfinden, verloren geht. Alles auf Moralität *unmittelbar* zu beziehen, ist überhaupt sehr gefährlich, weil man sich dadurch für die, ihr fremden Beziehungen der Dinge blind macht. Man kann darüber den Verstand verlieren."

Die Lehrweise der Naturwissenschaften berührt Herbart in der *Metaphysik* § 163, *W.* IV, S. 15, wo er sich dagegen erklärt, dass „man die Natur wie eine Maschine auseinandernimmt und sie dann wieder zusammensetzt". „So ungefähr geschieht es in Vorträgen der Chemie, wenn die-

VIERTES CAPITEL.

Geographie.

§ 263. In der Geographie lassen sich zum mindesten zwei Curse unterscheiden, deren einer analytisch an die nächste Umgebung (den Grundriss des Orts) anknüpft, der zweite aber vom Globus beginnt. Nur vom ersten soll hier geredet werden, da der zweite unmittelbar aus guten Lehrbüchern entnommen werden kann.

Anmerkung.† Das gewöhnliche Anfangen vom Globus wäre minder tadelhaft, wenn man, um die Vorstellung von der Erdkugel fasslicher zu machen, auf die Mondkugel hinwiese, und gelegentlich den Mond durch ein Fernrohr betrachten liesse. Aber gesetzt, dies geschehe: so bleibt es noch immer verkehrt, die schwache und schwankende Vorstellung eines übergrossen Balls an die Stelle der unmittelbaren Anschauung zu setzen. Eben so unpassend ist, von Portugal und Spanien anzufangen. *Der* Ort, wo Schüler und Lehrer eben jetzt stehen, ist der Punkt, von wo aus man sich orientiren, und seinen Gesichtskreis in Gedanken ausbreiten soll. Niemals darf die sinnliche Anschauung übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspunkte darbietet.

§ 264. Die Geographie ist eine associirende Wissenschaft, und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehn dürfen, zu stiften. Nicht erst ihr mathematischer Theil, der in der populären Astronomie seine Ergänzung und sein Interesse findet, stiftet ein Verbindungsglied zwischen Mathematik und Geschichte (im zweiten Cursus): sondern schon in ihren Elementen kann sie sich an die Anschauungsübungen lehnen, und nach diesen einige Dreiecke, welche auf den zuerst gebrauchten Landkarten vorkommen, bestimmen; obgleich dies in der Folge, wenn schon das Herausheben merkwürdiger Punkte einige Uebung erlangte, nicht immer nöthig ist. (Die Bestimmung durch Länge und Breite ist *für den ersten Cursus* eben so unzweckmässig, als wenn es einem in Deutschland oder Frankreich Reisenden einfallen würde, sich das Bild von den Orten, an denen er sich aufzuhalten gedenkt, mit Hülfe der Beziehung dieser Orte auf den Aequator und ersten Meridian zusammenzustellen.) Die physische

† Die Anmerkung ist Zusatz der 2. Ausg.

selben anheben von den einfachen Stoffen und nun erzählen, aus Sauerstoff und Wasserstoff werde Wasser, aus Sauerstoff und Stickstoff Salpetersäure, aus Sauerstoff und Kohlenstoff werde Kohlensäure u. s. w. Aber wer wird so lehren wollen? Und selbst welcher klügere Schüler wird unterlassen zu fragen: wie erkanntet ihr den Sauerstoff? wie entdecktet ihr den Stickstoff? waren das blosse Hypothesen?“

Geographie setzt theils Naturkenntnisse voraus, theils giebt sie Anlass, dieselben zu bereichern. Die politische Geographie bezeichnet die Art, wie der Mensch die Oberfläche der Erde bewohnt und benutzt. Dies Alles zu verknüpfen, ist die pädagogische Bestimmung des geographischen Unterrichts.

§ 265. Der Lehrer soll zu erzählen wissen, ähnlich dem, welcher eine Reise gemacht hat. Mit der Bestimmung gegenseitiger Lage der Orte, (theils durch Gruppirung um einen Hauptort, theils bei den Hauptorten durch Dreiecke), darf das Erzählen eben so wenig in Streit gerathen, als bei der Geschichte, wo sich Chronologie mit Erzählung vertragen soll. Die Erzählung soll ein klares Bild geben; dazu sind einige feste Punkte im Raume als Haltungspunkte nöthig. Aber die Punkte sollen nicht vereinzelt stehn, sondern durch die Züge des Bildes verbunden sein. § 115.

§ 266. Es ist nicht gleichgültig, wie viele fremdklingende Namen in Einer Minute oder Stunde genannt werden. Es ist auch nicht gleichgültig, ob dieselben vor, oder nach der Auffassung des Bildes, welches die Landkarte darbietet, ausgesprochen werden. Sondern zuerst kommt es darauf an, dass jede eben vorgelegte Karte als Bild eines Landes vorgestellt sei; dazu gehören drei, höchstens vier Namen von Flüssen, und ein paar Namen von Bergen; Vollständigkeit aber ist am unrechten Orte. Die angegebenen Namen veranlassen schon mancherlei Lagenbestimmungen merkwürdiger Punkte, theils unter sich, theils gegen die Grenzen des Landes. § 116.

Man hebe diese Punkte heraus; man verbinde sie alsdann, (etwa mit Hülfe einer schwarzen Tafel, woran Jemand sie nach dem Augenmaasse erst einzeln zeichnet, dann passend verbindet, welches bei Quellen und Mündungen der Flüsse durch einen Zug zur Darstellung ihres Laufes geschehen mag.) Vorausgesetzt nun, dass die Schüler sich in der äussern Natur gehörig umgesehen, insbesondere auf den Fall der Flüsse und Bäche, auf die Abdachungen eines Landstriches gemerkt hatten, (welches sonst *vor allem Andern* muss *nachgeholt* werden,) so kann jetzt schon ungefähr beschrieben werden, welchen Anblick das Land einem Reisenden gewähren würde. Alsdann ist Zeit, die Namen der Flüsse und Berge etwas vollständiger anzugeben, wobei aber sogleich auf der Stelle diese Namen von den Schülern mehrfach zu wiederholen sind. Es wird sich hierdurch verrathen, ob man auch die Reihen fremder Namen zu lang gemacht hatte; welche Unbehutsamkeit oftmals einen grossen Theil der Schuld trägt, wo der geographische Unterricht fruchtlos bleibt oder beschwerlich wird. Nun folgen besondre Naturmerkwürdigkeiten, wenn sie vorhanden sind, in ausführlicher Beschreibung. Dann einige der wichtigsten Städte, mit Angabe der Einwohnerzahl. Hieran knüpfen sich wiederum Bestimmungen gegenseitiger Lage; wobei die Selbstthätigkeit der Schüler unerlässlich ist. Zuletzt folgt

dasjenige, was den menschlichen Kunstfleiss in Bezug auf die Producte des Landes bezeichnet, nebst dem Wenigen, was auf Staatseinrichtungen hinweisend den Schülern fasslich ist. Die Namen der Provinzen müssen in der Regel aus dem ersten Cursus wegbleiben.

§ 267. Bei den häufig anzustellenden Wiederholungen muss mehr und mehr dahin gewirkt werden, dass jeder Name seinen Ort bezeichne, und keiner an einer Stelle in der Reihe der Worte kleben bleibe. Die Reihenfolge muss also oft umgekehrt, die Landkarte nach allen Richtungen und Rücksichten durchlaufen werden. Dabei ist nach der Individualität der Schüler zu verfahren, und von manchen nur das Unentbehrlichste zu verlangen; von andern desto mehr, damit sie sich gehörig anstrengen. § 11

§ 268. In der Mitte andrer Studien, auf die man mehr Gewicht legt, wird die Geographie von den Schülern durchgehends, und manchmal selbst von den Lehrern vernachlässigt. Dies ist höchst tadelnswerth. Man kann den geographischen Unterricht sehr beschränken, (dies ist beim ersten Cursus sogar nothwendig,) aber man darf ihn nicht geringschätzen. Bei manchen Individuen ist er der erste, der sie zum Bewusstsein bringt, dass sie so, wie es verlangt wird, lernen können. Bei allen muss er die übrigen Studien verbinden, und in Verbindung festhalten. Ohne ihn wankt Alles. Den historischen Begebenheiten fehlen die Stellen und Distanzen, den Naturproducten die Fundorte, der populären Astronomie (die so manchen Schwärmereien wehren muss!) fehlt die ganze Anknüpfung, der geometrischen Phantasie eine der wichtigsten Anregungen. Lässt man auf diese Weise die Theile des Wissens auseinander fallen, so geräth die gesammte Bildung durch den Unterricht in Gefahr.[98] § 11

FÜNFTES CAPITEL.

Unterricht im Deutschen.

§ 269. Ueber den Sprachunterricht würde weniger Streit sein, wenn man die Verschiedenheiten gehörig berücksichtigte. § 11

Die allgemeinste Verschiedenheit ist zwischen Verstehen und Sprechen. Die Distanz zwischen Beidem wird um die Zeit, da ein regelmässiger Unterricht beginnt, als ein Gegebenes vorgefunden:

---

[98] Zu dem Obigen ist zu vergleichen *Päd. Schr.* I, S. 213 f. II, S. 273 f. 436. 466. 550. 568; die Geographie in Bürgerschulen II, S. 112. 168; in Elementar- und Mädchenschulen unten § 293. — Ueber den associirenden Charakter der Geographie Ziller, *Grundlegung* § 6, S. 153. § 19, S. 421 f. u. 431 f. Kern, *Grundriss* § 32, S. 67 f. und die Nachweisungen daselbst.

sie ist oft sehr gross, oft gering. Individualität und frühere Umgebung haben sie bestimmt.

§ 270. Zuerst wurde Sprache gehört, angenommen, nachgeahmt; sie war gebildet oder roh, wurde genau oder obenhin vernommen, mit bessern oder schlechtern Organen nachgeahmt. Was darin Fehlerhaftes lag, das verbessert sich allmählich, wenn gebildete Personen täglich das Beispiel geben und auf richtiges Sprechen dringen. Dieses erfordert jedoch zuweilen eine Reihe von Jahren. § 120.

§ 271. Ein andrer Umstand, der tief in der Individualität liegt, ist das grössere oder geringere Bedürfniss, sich durch Sprache zu äussern. Hiedurch erhebt sich die eigne Sprache eines Jeden über blosse Nachahmung; und ihre Verbesserung muss von den Gedanken ausgehn, die sie bezeichnet. Im Jünglingsalter wird diese Art der Verbesserung oft auffallend. § 121.

§ 272. Man könnte nun auf die Meinung kommen, es seien gar keine besonderen Lehrstunden im Deutschen nöthig, — wenigstens nicht der blossen Sprache wegen, — weil einerseits gebildete Lehrer durch ihr blosses Beispiel und durch gelegentliches, jedenfalls nöthiges Corrigiren einwirken, anderntheils die allmählich fortschreitende Bildung von innen heraus auf die Sprache einfliessen müsse, soweit dies nach den besondern individuellen Fähigkeiten überhaupt möglich sei. § 122.

Dabei ist fürs Erste zu erinnern, dass der gebildete Lehrer vom ungebildeten Hörer lange Zeit nur mangelhaft verstanden, und dass der Unterricht sehr aufgehalten wird, wenn bei jeder seltenern Wendung erst nach dem Verstehen zu fragen ist. Doch dies ist nicht Alles.

§ 273. Die Sprache soll auch gelesen und geschrieben werden. Hiebei wird sie selbst zum stehenden Gegenstande der Betrachtung, und setzt denjenigen, der sie nicht genauer kennt, in Verlegenheit. Man wird also am Gelesenen oder Geschriebenen zuerst analytisch nachweisen, wie es seinen Sinn verlieren oder verändern würde, wenn theils einzelne Worte mit andern vertauscht, theils die Zeichen der Flexion unrichtig gewählt wären. § 123.

Dass darauf die Synthesis der Sätze, stufenweise zu grössern Verwickelungen (besonders mit Hülfe mannigfaltiger Conjunctionen) aufsteigend, folgen müsse, ist als bekannt vorauszusetzen.

§ 274. Wäre nun die Verlegenheit beim Lesen und Schreiben für Alle gleich gross gewesen, so würde auch der ihr abhelfende Sprachunterricht überall die gleiche Empfehlung und Ausdehnung verdienen. § 124.

Allein hier treten die grössten Verschiedenheiten hervor. Man wird demnach, wo Viele zugleich Unterricht bekommen, das Sprachliche mit anderem Lehrstoff in Verbindung zu bringen suchen. Der

analytische Unterricht† kann in den nämlichen Lehrstunden für Einige dem Sprachlichen zugewendet werden, für Andre in ganz verschiedenen Gebieten umherwandern; und sehr verschiedene schriftliche Aufgaben lassen sich daran knüpfen.

§ 275. Auch durch Uebungen im Vorlesen und mündlichen Wiedererzählen wird man in die nämlichen Lehrstunden eine grössere Mannigfaltigkeit hineinbringen; — niemals aber Alle auf den gleichen Punkt der Bildung hinführen können, sondern hierin vorzüglich die Macht der Individualität anerkennen müssen.

§ 276. Im spätern Knaben- und Jünglingsalter werden die deutschen Lehrstunden theils dazu benutzt, verschiedene Formen der Poesie und Redekunst, in ausgezeichneten Mustern, darzubieten; theils schriftliche Aufsätze anfertigen zu lassen. Dies ist um desto zweckdienlicher, je reiner die Muster, je genauer angemessen der schon erreichten Bildungsstufe sie gewählt werden, und je sorgfältiger vermieden wird, den Individuen einen ihnen fremdartigen Geschmack aufdringen zu wollen. Die misslichsten aller schriftlichen Uebungen sind die im Briefstil. Vertrauliche Briefe kann jeder nach seiner Art gut schreiben; alles Angelernte steht hier im Wege. Am besten sind schriftliche Uebungen, wenn ihnen ein bestimmter und reicher Gedankenvorrath zum Grunde liegt, der eine Bearbeitung in verschiedenen Formen zulässt. Dann können Mehrere wetteifernd dasselbe behandeln; die Berichtigung erlangt dadurch mehr Theilnahme.[99]

---

† Die 1. Ausg. hat hier eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik. S. 232—243 [*Päd. Schr.* I, S. 416 f.].

---

[99] Ueber die Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache vgl. bes. *Päd. Schr.* II, S. 389. 411, das Verhältniss zum Studium der alten Sprachen II, S. 462 f. 550, und unten § 277 u. 281. Die Anfänge I, S. 436. 561 f. II, S. 563. Lehrstoffe I, S. 19. 24. 577. II, 608. 620 u. Anm. 89. Aufsätze I, S. 19. 65 f. 446. II, S. 136. 155*. 411. 567 f.

Die von Herbart nur angedeutete Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts, ein Bindeglied der Lehrfächer zu sein, wird zuerst bestimmter gefasst in dem *Entw. z. Org. d. Gymn. u. Realsch. in Oesterreich* S. 122 f. Bei Ziller wird derselbe in durchgängige Verbindung mit den concentrirenden Stoffen gesetzt und gewinnt seinen Inhalt aus dem ganzen Kreise des Unterrichts; *Grundlegung* § 6, S. 156 u. § 19, S. 430; vgl. auch § 20. S. 461. Den muttersprachlichen Unterricht nach seiner Bedeutung für die Bildung zur Theilnahme erörtert Waitz, *Allg. Päd.* § 18, S. 245 f.

SECHSTES CAPITEL.

Griechische und lateinische Sprache.

§ 277. Bekanntlich gewinnt die Nachweisung der grammatischen Unterschiede und der mancherlei Wendungen, wodurch die Sprache ausdrucksvoll werden kann, an Klarheit gar sehr durch Vergleichung des Deutschen mit dem Lateinischen und Griechischen. Man kann schon bei Knaben im achten Jahre versuchen, ob sich dieser Vortheil für die Lehrstunden im Deutschen benutzen lasse; auch wenn noch nicht fest beschlossen ist, dass sie den gewöhnlichen Cursus der Gymnasien machen sollen. Einige Knaben lernen die lateinischen Flexionen ohne viele Mühe soweit, dass sie kurze Sätze aus dem Deutschen ins Lateinische und umgekehrt bald übertragen können. § 127.

§ 278. Einen solchen Probeunterricht wird man indessen nicht weit fortsetzen, da bei der grossen Mehrzahl der Individuen die Schwierigkeiten desselben so schnell anwachsen, dass sich das Bekenntniss aufdringt, man könne dieselben um blosser Nebenvortheile willen nicht übernehmen. Zudem verändert sich von einem Jahrzehend zum andern immer sichtbarer dasjenige Verhältniss der Sprachstudien zu den Wissenschaften und zu den Bedürfnissen des Zeitalters, an welches man von den Zeiten der Reformation her noch gewöhnt war. Die Arbeit, welche die alten Sprachen verursachen, belohnt sich jetzt nur da, wo Talent und ernste Absicht auf vollständige gelehrte Kenntnisse zusammenkommen. § 128.

Anmerkung. 1) Man hört oft behaupten: die alten Sprachen geben einen festen Maassstab, wonach der Fortschritt und das Sinken neuerer Sprachen zu bestimmen sei; auch müsse an den altklassischen Werken das Muster für Reinheit und Schönheit der Schreibart erkannt werden. Diese und ähnliche Behauptungen sind unleugbar richtig und höchst gewichtvoll; allein sie sind nicht pädagogisch. Sie drücken aus, was überhaupt geleistet werden soll, aber nicht, was jüngern Individuen zu *ihrer* Bildung nöthig ist; und die grosse Mehrzahl derer, welche sich zu Staatsämtern vorbereiten, kann sich nicht damit befassen, über Sprache und Schreibart zu wachen, sondern muss die Sprache nehmen wie sie ist, und diejenige Schreibart sich aneignen, die zum Geschäftskreise passt. Jene höhern Sorgen kommen den Schriftstellern zu; aber Niemand wird zum Schriftsteller erzogen.[100]

---

[100] Ueber die Nothwendigkeit des Alterthumsstudiums, welche von ausserpädagogischen Rücksichten herrührt, *Päd. Schr.* I, S. 575. II, S. 469 f. u. das. Anm. 14. S. 522. Ziller, *Grundlegung* § 4. S. 61 f.; die wechselnden Bedürfnisse der Zeitalter II, S. 149*. 261 f. 270 Anm. S. 532.

2) Bekannt ist die Meinung, die Schwierigkeit würde sich vermindern, wenn man die alten Sprachen später anfinge; dann würde man die Fähigkeit zu lernen grösser finden. Im Gegentheil: je später, desto mehr neigt sich der jugendliche Gedankenkreis zur Abschliessung. Gedächtnisssachen müssen früh eintreten, besonders wo der ganze Nutzen von der zu erlangenden Geläufigkeit abhängt. Man muss früh anfangen, um *langsam*, ohne unpädagogischen Zwang, vorrücken zu können. Vier Stunden wöchentlich Latein schaden dem sonst muntern, kleinen Knaben nicht, wofern nur daneben die übrigen Beschäftigungen pädagogisch richtig geordnet sind. Neuere Sprachen voranschicken, hiesse das Hinterste nach vorn kehren. Doch nützlich sind einzelne französische und englische Benennungen dessen, was im täglichen Leben vorkommt. Das ist der Aussprache wegen zweckmässig; aber einzelne Worte machen keinen Sprachunterricht.†

§ 279. Wie die alten Sprachen da gelehrt werden, wo man sie als eine Sache der Nothwendigkeit oder Convenienz betrachtet, und sich über pädagogische Ueberlegung hinwegsetzt: davon ist hier nicht zu reden. Vielmehr muss eingestanden werden, dass es gar keine pädagogischen Mittel giebt, wodurch man diejenigen Naturen, die einmal nur in den Interessen der Gegenwart leben, dahin bringen könnte, den Inhalt der Werke des Alterthums mit unmittelbarer Theilnahme sich anzueignen. §

§ 280. Pädagogisch betrachtet, bestimmt jeder Unterschied der lebhaftern Vergegenwärtigung des Alterthums, der innigern Verbindung desselben mit andern Hauptgegenständen des Wissens, und der Entfernung widriger Nachklänge von den Plagen der Schulzeit, ein Mehr oder Weniger des Werthes, welcher der gewonnenen Kenntniss darf zugeschrieben werden. Liesse sich die nämliche Vergegenwärtigung ohne die alten Sprachen und ohne die Macht jugendlicher Eindrücke erreichen: so würden die in den vorhergehenden Capiteln erwähnten Lehrgegenstände, welche die Beschäftigung der höhern Bürgerschulen angeben, nichts weiter zu wünschen übrig lassen; und das Studium der alten Sprachen wäre ein nothwendiges Uebel der Gymnasien, so hoch man auch dessen Nebenvortheile anzupreisen gewohnt ist. §

§ 281. Die blossen Sprachen für sich allein aber geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Auch können weder goldne Sprüche, noch Fabeln und kurze Erzählungen daran etwas ändern; sie haben gegen die Unlust der Arbeit an Wortstämmen, die eingeprägt, Flexionen, die eingeübt, Conjunctionen, die zu Wegweisern in der Periode gebraucht werden müssen, kein §

† „2 Bekannt ist . . . Sprachunterricht.“ Zusatz der 2. Ausg.

bedeutendes Gewicht, selbst wenn sie übrigens der Jugend angemessen sind.

Die alte Geschichte (§ 243, 246) ist der einzige mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen.[101]

§ 282. Will man nun mit dem Lateinischen beginnen, so bieten sich zwar Eutropius und Cornelius Nepos dar, um nach den leichtesten Vorbereitungen (§ 277), welche an die deutsche Sprache geknüpft wurden, in Gebrauch zu kommen. Auch ist dieser Gebrauch nicht ganz verwerflich, wofern der Lehrer es übernimmt, die alte Zeit erzählend zu vergegenwärtigen. Allein man kennt die Magerkeit der genannten Schriftsteller, und man findet von ihnen aus noch immer keinen bequemen Weg des Fortgangs. § 132.

§ 283. Die Gründe, weshalb Homers Odyssee zum frühen Gebrauche den Vorzug hat, sind bekannt.* § 133.

Jeder kann sie finden, wenn er mit stetem Hinblick auf die verschiedenen Hauptklassen des Interesse, welche der Unterricht erwecken soll (§ 83—94), die Odyssee aufmerksam durchliest. Es kommt aber hier nicht bloss auf eine *unmittelbare* Wirkung an, sondern noch überdies auf die Anknüpfungspunkte für den weiter fortschreitenden Unterricht. Man kann der alten Geschichte nicht besser vorarbeiten, als indem man durch die homerische Erzählung das Interesse für das alte Griechenland fixirt. Der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man hier zugleich den Boden.

Auf Gründe dieser Art, welche geradezu vom *Hauptzweck alles Unterrichts* hergenommen sind, und denen nur das Hergebrachte (das conventionelle Latein-*Treiben*) entgegensteht, — werden die Philologen wohl irgend einmal hören müssen, wenn sie nicht wollen, dass beim Anwachs der Geschichte und der Naturwissenschaft, beim Andrange der materiellen Interessen, das Griechische auf Schulen in ähnlicher Art beschränkt werde, wie das Hebräische schon jetzt beschränkt ist. (Vor einigen Decennien war es nahe daran, das Griechische denen zu erlassen, die nicht Theologie studieren wollten.)††

* *Nur allein* von der Odyssee ist hier die Rede; aber durchaus nicht von der Ilias. Auch wird das religiöse Gefühl, als schon längst zuvor hinreichend geweckt, vorausgesetzt. Alsdann schadet das Mythische keineswegs; denn es wirkt, in wiefern es dem religiösen Gefühl widerstrebt, entschieden zurückstossend, und macht alle zu starken Illusionen unmöglich.†

† In der 1. Ausg. beginnt diese Anmerkung mit einer Verweisung auf die allgemeine Pädagogik S. 217 f. [*Päd. Schr.* I, S. 425 f.], und schliesst mit einer Rückweisung auf § 87 [§ 237 der 2. Ausg.].

†† „Jeder kann sie finden . . . studieren wollten.)" Zusatz der 2. Ausg.

[101] Ueber den Werth des Unterrichts in den alten Sprachen *Päd. Schr.* I, 344. 410 f. 549. II, 101 f. 109. 112. 146 f. 465. § 225, wogegen jedoch zu halten ist: II, S. 123. 549. 551. 574. Die bildende Kraft des Sprachunterrichts stellen ungleich höher Waitz, *Allg. Päd.* § 25, S. 379. Ziller, *Grundlegung* § 4, S. 73 f.

Zwar besitzt die Odyssee keine Wunderkraft, um Solche zu beleben, denen überhaupt Sprachstudien nicht gelingen oder nicht Ernst sind; dennoch übertrifft sie, vieljähriger Erfahrung zufolge, jedes andre Werk des Alterthums, welches man wählen könnte, an bestimmter pädagogischer Wirkung. Auch schliesst sie einen frühern Anfang im Lateinischen (und selbst, wo man es nöthig findet, im Griechischen,) nicht aus; nur kann das Latein *nicht so rasch, wie die Gewohnheit es mit sich bringt,* daneben fortgehn. Denn die Odyssee erfordert täglich eine Lehrstunde, und daneben grammatische und lexikalische Arbeit.

Die Erfahrung hat gelehrt, dass die Elementarkenntnisse aus der Grammatik, welche das Decliniren und Conjugiren betreffen, obgleich auf das Nothwendigste beschränkt, doch zuvörderst sorgfältig durchgearbeitet werden müssen. Auch sind die ersten Anfänge in der Odyssee auf wenige Verse in der Stunde zu beschränken, und in den ersten Monaten ist kein strenges Memoriren der Vocabeln zu fordern. Dagegen wird späterhin gerade das Vocabelnlernen die nothwendigste, vom Schüler streng zu fordernde Nebenarbeit. Ein beträchtlicher Theil des Sprachschatzes wird dadurch gewonnen; hierdurch erhalten die Sprachformen den Gegenstand, auf den sie sich beziehen, und durch den sie wichtig werden. Der Lehrer muss sehr genau zu treffen wissen, wann es Zeit sei zu eilen, wann dagegen wieder anzuhalten; denn jeder fühlbare Zuwachs an Fertigkeit pflegt die Schüler zu einiger Nachlässigkeit zu verleiten, die sogleich muss gehoben werden. Will man die ganze Odyssee lesen, welches mit guten Schülern füglich geschehen kann, weil die Fertigkeit gegen das Ende *sehr schnell* zunimmt, so muss die Zeit doch nicht viel über zwei Jahre ausgedehnt werden; sonst entsteht theils Ermüdung, theils anderweitige Versäumniss.

Auf Schulen wird man wohl thun, die ersten vier Gesänge *einer* Klasse (etwa derjenigen Klasse, deren Schüler sich im *zehnten* oder *elften* Jahre befinden,) zuzutheilen, um alsdann in der nächstfolgenden Klasse beim fünften Gesange anzufangen. Wieviel Gesänge jede Klasse durcharbeiten könne, bedarf keiner genauen Bestimmung, da man das Fehlende durch die vossische Uebersetzung zu ergänzen im Stande ist. Der Grund jener Abtheilung wird sogleich einleuchten, wenn man die Odyssee genauer ansieht. Einige Gesänge können geübtere Schüler späterhin für sich lesen; so jedoch, dass sie Proben davon abzulegen haben.†

Es ist nicht nöthig, die *seltenern* Eigenheiten der homerischen Sprache jetzt schon weitläuftig zu erklären. Man kehrt ohnehin später zum Homer (zur Ilias) zurück.†† Wen die Schwierigkeiten

---

† „Auf Schulen wird man wohl thun . . . abzulegen haben." Zusatz der 2. Ausg.

†† Anstatt: „Man kehrt ohnehin . . . zurück." hat die 1. Ausg.: „Es

schrecken, der erinnere sich, dass auf jedem andern Wege ebenfalls grosse Schwierigkeiten zu überwinden sind. Man verhüte die Nebenwirkung arabischer Märchen und ähnlicher Erzählungen, welche den Reiz des Wunderbaren abstumpfen.[102]

§ 284. Nur zwei Dichter, zwei Historiker, zwei Denker brauchen genannt zu werden, um den Fortgang zu bezeichnen. Homer und Virgil, Herodot und Cäsar, Platon und Cicero. Was man voranschicken, zwischen einschieben, nachfolgen lasse, können die Umstände bestimmen. Xenophon, Livius, Euripides, Sophokles, Horaz werden wohl immer einen Platz neben jenen behalten; besonders Horaz bietet kurze Denksprüche dar, deren spätere Nachwirkung der Erzieher durchaus nicht gering schätzen darf. Die Erleichterung des Virgil und Herodot durch den vorangehenden Homer ist augenscheinlich; während andererseits dem Jünglingsalter eine *Rückkehr zum Homer* (zur Ilias) eben so wenig zu erlassen ist (schon der Mythologie wegen), als die Rückkehr zur alten Geschichte in pragmatischer Hinsicht (§ 250). Ferner wird die syntaktische Form der alten Sprachen, welche noch weit mehr Schwierigkeit macht als Flexionen und Vocabeln, durch das Voranstellen der Dichter vor den Prosaikern leichter gelernt, weil man nicht mit allen Schwierigkeiten des Periodenbaues auf einmal zu kämpfen hat. Wünschenswerth ist es wenigstens, dass aus der Aeneide, (die man übrigens schwerlich *ganz* lesen wird, denn sie kann bei weitem nicht so *schnell* gelesen werden, wie nach gewonnener Fertigkeit die spätern Gesänge der Odyssee †) der lateinische Sprachschatz geschöpft werde, wie aus der Odyssee der griechische. Das *bellum gallicum* des Cäsar muss mit einer ganz vorzüglichen Sorgfalt durchgearbeitet werden, da es derjenigen Schreibart, die man einem Jünglinge *zunächst* wünschen kann, näher kommt als die der andern gebräuchlichen Autoren. *Nachdem* dies geschehen, ist das strenge, systematische Lehren und Auswendiglernen der lateinischen Syntaxis, *mit* gewählten, kurzen Beispielen, als eine Hauptarbeit am rechten Platze. †† Vom Platon sind einige Bücher von der Republik (besonders das erste, zweite, vierte, achte) der wünschenswerthe Zielpunkt. Dass Cicero Anfangs von seiner glänzenden Seite, nämlich als Redner, der Jugend gezeigt werden müsse, bedarf kaum der Er-

§ 134.

ist auch nicht nöthig, das ganze Werk durchzuarbeiten, da sich verschiedene Arten der Abkürzung von selbst darbieten."

† Die eingeklammerten Worte sind Zusatz der 2. Ausg.

†† „*Nachdem* dies ... am rechten Platze." Zusatz der 2. Ausg.; ebenso die Klammer nach „Republik" und der letzte Absatz des § von den Worten „Cicero sollte" an.

[102] Ueber die Lectüre der Odyssee als Einführung in das Alterthumsstudium bes. *Päd. Schr.* I, S 291 f. u. das. Anm. 22. S. 345 f. 448. 574 f. 582**. II, S. 81 f.; an Herbart anschliessende Versuche I, S. 570. Kern, *Grundriss* § 94, S. 261.

innerung. Später werden seine philosophischen Schriften wichtig; nur bedürfen viele Stellen einer weitern Auseinandersetzung des Gegenstandes.

Cicero sollte *vom Lehrer* oftmals laut vorgelesen, oder vielmehr vorgetragen werden. Der Redner fordert die lebende Stimme, und ihm genügt nicht das gewöhnliche, eintönige Lesen der Schüler. Was den Tacitus anlangt, so wird über den Schulgebrauch desselben verschieden geurtheilt. Gewiss ist im allgemeinen, dass solche Schriftsteller, die in wenig Worten viel sagen, für den erklärenden Lehrer nicht bloss, sondern auch für den empfänglichen Schüler vorzüglich willkommen sind. Das Gegentheil gilt vom Cicero; man muss ihn leicht lesen um ihn zu schätzen.[103]

§ 285. Wie viel oder wie wenig in Ansehung des Schreibens der alten Sprachen von der Jugend erlangt werden kann, hat längst die Erfahrung gelehrt; und man wird nie eine Methode finden, welche den Grad von geistiger Reife frühzeitiger herbeischaffen könnte, der sich in guter lateinischer Schreibart zu Tage legt. So lange die Gymnasien nicht gewähltere Schüler haben, wird die Mehrzahl in Ansehung des Lateinschreibens etwas anfangen, was nie zu Ende kommt. Besser wäre, das Erreichbare häufig zu üben, nämlich das Schreiben in den Lehrstunden selbst, mit Hülfe des Lehrers und nach gemeinsamer Ueberlegung der Schüler. Dies gewährt die Vortheile der Exercitien ohne den Nachtheil unzähliger Fehler, deren Verbesserung der Schüler sich selten einprägt. Die gemeinsame Arbeit gewährt Unterhaltung, und lässt sich der Bildungsstufe jedes Alters anpassen.

† Anstatt der Exercitien sind lateinische Auszüge aus dem, was von den Autoren zuvor interpretirt wurde, zu empfehlen, Anfangs mit Hülfe des Buchs, später ohne dasselbe. Ausziehn ist nicht Nachahmen, und soll es nicht sein. Zum Nachahmen des Cicero gehört Cicero's Talent; sonst hat man frostige Künstelei zu fürchten. Schon Cäsar ist nicht so einfach, dass seine Schreibart gelehrt und gelernt werden könnte. Aber vom Cäsar kann viel auswendig gelernt werden, Anfangs kurze Sätze, dann längere Perioden, endlich ganze Capitel. Der Nutzen hievon ist durch Erfahrung erprobt.[104]

† „Anstatt der Exercitien — Erfahrung erprobt.“ Zusatz der 2. Ausg.

[103] Die Reihenfolge der Schriftsteller in Herbart's Lehrplan *Päd. Schr.* II, S. 5. Vgl. I, S. 55. 429. 521; angenommen von Dissen S. 590. Thiersch S. 593. Ziller, *Grundlegung* § 19, S. 428 u. s. w. Ueber Herodot bes. I, S. 598*. Xenophon I, S. 14. 430. Sophokles I, S. 521 u. das. d. Anm. Platon I, S. 430. 443. 582*. II, S. 133. Cicero II, S. 133 u. Anm. 10. Die klassische Lectüre in den Bürgerschulen II, S. 151. 472.

[104] Ueber die einschlägigen Uebungen in Herbart's Anstalt oben S. 5; vgl. 154* u. 155.

SIEBENTES CAPITEL.

Von nähern Bestimmungen.

§ 286. Zur näheren Bestimmung der Unterrichtslehre kann der Grund liegen in der Beschaffenheit einzelner Gegenstände des Lehrens, in der Individualität, in äussern Umständen des sittlichen Lebens. § 136.

§ 287. Wo Polytechnik und vielförmige Gelehrsamkeit beabsichtigt wird, da macht jede Wissenschaft ihre Forderungen der Gründlichkeit für sich allein gelten. Dies ist der Gesichtspunkt des Staats, der viele einseitig Gebildete gebraucht, um aus ihnen ein Ganzes zusammenzusetzen, daher auch Bildung verbreitet und Lehranstalten dazu anordnet, ohne zu fragen, welche Individuen es seien, die sich das Dargebotene aneignen, ausser in Bezug auf künftige Anstellung. § 137

§ 288. Der pädagogische Gesichtspunkt, nach welchem aus jedem das Beste werden soll, was *aus ihm* werden *kann,* ist dagegen von den Familien aufzufassen, welchen an den Einzelnen, die ihnen angehören, gelegen ist. Diesen Unterschied sollen die Familien einsehn, folglich nicht nach der Grösse einzelner Leistungen, sondern nach der Gesammtbildung fragen, welche die Individuen erlangen *können.* § 138.

§ 289. Hiemit hängt der Unterschied zwischen Interessen und Fertigkeiten zusammen. Manche Fertigkeiten lassen sich erzwingen, aber sie sind für die Gesammtbildung unnütz, wo die entsprechenden Interessen fehlen. § 139.

Mit Rücksicht auf diesen Unterschied ist mancher unberufene Tadel, und manches eingebildete Besserwissen in Bezug auf mangelhafte Erfolge eines frühern Unterrichts zurück zu weisen. Wäre dies und jenes (so meint man) früher zur Fertigkeit gebracht, so würden grössere Fortschritte erlangt sein. Allein wo das Interesse nicht erwacht und nicht kann geweckt werden, da ist das Erzwingen der Fertigkeit nicht bloss werthlos, — weil es zu einem geistlosen Treiben führt, — sondern auch schädlich, weil es die Gemüthsstimmung verdirbt.†

§ 290. Ob die Individualitäten ohne Schaden den Zwang ertragen können, welchen das Einüben der Fertigkeiten nöthig machen würde, ist eine Frage, die zuweilen nicht ohne Versuche entschieden werden kann.†† Lesen, Rechnen, Grammatik sind bekannte Beispiele. § 140.

---

† „Mit Rücksicht . . . verdirbt.“ Zusatz der 2. Ausg.

†† 1. Ausg.: „ist in manchen Fällen eine wichtige Frage, die zuweilen“ u. s. w.

§ 291. Je vollkommener der Unterricht, desto mehr Gelegenheit giebt er, die Vorzüge und Fehler der Individuen zu vergleichen, welche ihn zugleich empfangen. Dies ist wichtig sowohl für die Fortsetzung desselben, als für die Zucht, indem man dadurch tiefer in die Gründe der Fehler, welche sie zu bekämpfen hat, hineinschaut.

§ 292. Das sittliche Leben kann mit Ansichten des Universums in Verbindung treten; es kann sich auch in sehr eng beschränktem Gesichtskreise bewegen. Der Umfang des Unterrichts wird sich zwar meistens durch Rücksichten auf die äussere Lebenslage beschränkt finden; er soll jedoch niemals kleiner, sondern nach allen Richtungen grösser sein, als die Sphäre der nöthigen Lebensklugheit fürs gemeine Leben. Sonst läuft immer das Individuum Gefahr, sich selbst und denen die ihm nahestehen, eine übergrosse Wichtigkeit beizulegen.

§ 293. Auf das Vergangene den Gesichtskreis auszudehnen, ist im allgemeinen schwerer, als im Gebiete der Gegenwart. Daher tritt im Unterricht des weiblichen Geschlechts und der niedern Volksklassen die Geographie, sammt dem was sich an sie knüpfen lässt, mehr hervor als das Historische. Bei nothwendigen Verkürzungen des Unterrichts kann es nicht vermieden werden, diesen Unterschied zu berücksichtigen. Umgekehrt, wo der Unterricht einen grossen Umfang bekommen soll, da muss auf das Historische, als das Schwerere, desto mehr Sorgfalt verwandt werden.

ZWEITER ABSCHNITT.

VON DEN FEHLERN DER ZÖGLINGE UND VON DEREN BEHANDLUNG.

ERSTES CAPITEL.

Vom Unterschiede der Fehler im allgemeinen.

§ 294. Einige Fehler liegen in der Individualität; andre sind im Laufe der Zeit entstanden, und von diesen wiederum einige mehr, andre weniger unter Mitwirkung der Individualität. (Von Fehlern, welche der Zögling *macht*, wird hier zunächst nicht gesprochen.[105])

---

[105] Die Unterscheidung der Fehler, welche der Zögling **hat** und deren,

Mit den Jahren werden die Fehler der Individualität zum Theil grösser, zum Theil kleiner.

† Denn immerfort ändert sich das Verhältniss zwischen dem, was der Mensch aus der Erfahrung aufnimmt, denjenigen Vorstellungen, welche frei emporsteigen, und den Vorstellungsmassen, welche sich der Beständigkeit nähern.[106] Dabei wechseln die mannigfaltigsten Reproductionen. Durch diesen Wechsel zieht sich die Auffassung des eignen Leibes (der ursprüngliche Stützpunkt des Selbstbewusstseins) nicht bloss mit seinen Bedürfnissen, sondern auch mit seiner Beweglichkeit und Brauchbarkeit überall hindurch.[107] Es häuft sich ferner die Auffassung des Aehnlichen; die Vorstellungen der Dinge nähern sich den Allgemeinbegriffen. Der Process des *Urtheilens* verarbeitet überdies immer mehr den dargebotenen Stoff;[108] damit bestimmt sich mehr und mehr die Art, wie der Mensch sich sein Wissen *auseinandersetzt* und *ordnet*; einerseits wächst die Zuversicht des *Behauptens*, andererseits bleiben *Fragen*, deren Beantwortung der Zukunft anheim gestellt wird, und die sich zum Theil in sehnsüchtige *Erwartungen* verwandeln.[109]

Auf dies Alles nun hat die leibliche Organisation des Individuums hemmende und fördernde Einflüsse. Denn theils wirkt darauf ein physiologischer *Widerstand;** theils giebt es *Affecten,* deren Mannigfaltigkeit ohne Zweifel weit grösser ist, als sich in der gemeinen Erfahrung zeigen kann.

§ 295. Sehr häufig dringt sich die Thatsache auf, dass Menschen, welche durch viele Wechsel ihres Schicksals herdurchgingen, dennoch an den individualen Zügen, die man schon in ihrer Jugend bemerkte, wieder zu erkennen sind. Darin zeigt sich etwas Gleichförmiges der ihnen eigenthümlichen Art und Weise, wie sie unwillkürlich die verschiedenen Eindrücke auffassen und verarbeiten. Dies

---

* Ueber verschiedene Formen des Widerstandes und deren Wirkung auf den Bau der Vorstellungen findet man Einiges im ersten Hefte der psychologischen Untersuchungen S. 184 u. s. w. [*W.* VII, S. 319 f., vgl. auch oben S. 373 Anm.]

† Das Folgende bis zum Schluss des § 295 ist Zusatz der 2. Ausg.

---

welche er macht, wird unten § 320 motivirt. Thaulow, *Gymnasialpädagogik* § 579 erblickt darin eine der einflussreichsten Distinctionen, die je für das Erziehungsfach gemacht wurden, und durch welche Herbart allen Lehrern unvergesslich werde; es ist jedoch nicht genau, wenn er in derselben den Unterschied von Zucht und Regierung wiederfindet. Vgl. Stoy, *Encykl. der Päd.* § 39, S. 108; Palmer, *Ev. Päd.* 4. Aufl., S. 190.

[106] *Päd. Schr.* II, S. 370 Anm. S. 393 Anm. S. 396. 409. 518.

[107] *Päd. Schr.* II, S. 383 f. *Lehrb. z. Psych.* § 200, *W.* V, S. 139.

[108] *Päd. Schr.* I, S. 417 Anm. II, S. 408. 410. 551. *Lehrb. z. Psych.* § 180 u. 211, *W.* V, S. 126. 147.

[109] *Päd. Schr.* I, S. 524. II, S. 219 f. und das. Anm. 7, S. 412. 577. 596. 598 Anm.

Gleichförmige soll der Erzieher so früh als möglich beobachten, um seine Zöglinge richtig zu beurtheilen.

Einige wissen immer, was die Uhr ist und wohin sie ruft; sie besorgen stets das Nächste, und haben einen gleichförmigen Ueberblick für den Kreis ihres Wissens. Andre vertiefen sich, in Gedanken, in Hoffnungen und Befürchtungen, in Absichten und Pläne; sie leben in der Vergangenheit oder in der Zukunft, mögen von der Gegenwart nicht gestört sein, und haben Mühe und Weile nöthig, wenn sie dahin zurückkehren sollen. Zwischen diesen und jenen stehn Andre, die zwar das Gegebene und Gegenwärtige beachten, aber nicht um es zu nehmen wie es liegt, sondern um ihre Blicke daran vorbei gleiten zu lassen, um zu erspähen, was dahinter verborgen sei, oder um zu rühren, zu verrücken, zu stören, wohl auch zu verzerren, Witz und Carricaturen zu machen. Bei Manchen ist solches Bestreben nur oberflächlich, sie spielen und necken; eine gewöhnliche Aeusserung des jugendlichen Muthwillens. Dann fragt sich, welcher Ernst hinter dem Spiel sei? und wieviel Tiefe unter der bewegten Oberfläche? Hier greift das Temperament ein; das Spiel des Sanguinicus vergeht, aber wo Misslaune habituell ist, da droht Gefahr, wenn, wie zu geschehen pflegt, aus Scherz Ernst wird. Auch das Selbstgefühl mischt sich ein; auf verschiedene Weise bei demjenigen, der seiner Stärke traut, (Leibes- oder Geistesstärke,) und Anderen, die ihre Schwäche kennen, — mit oder ohne den Vorbehalt der künftigen List und Schlauheit, und so auch mit mehr oder weniger Anerkennung der überlegenen Kraft und Autorität. Grosser Eifer im Spiel zeigt im Ganzen wenig Ernst, wohl aber Empfindlichkeit und Hang zur Ungebundenheit. Klugheit im Spiel ist ein Zeichen der Fähigkeit, sich auf den Standpunkt des Gegners zu versetzen und dessen mögliche Pläne zu durchschauen. Die Lust am Spielen ist dem Erzieher weit willkommner als Trägheit, oder schlaffe Neugier, oder finsterer Ernst; es gehört zu den leichteren Fehlern, wenn zuweilen über dem Spiel die Arbeit vergessen, die Zeit versäumt wird; schlimmer ist's, und oft sehr schlimm, wenn Verschwendung, oder Gewinnsucht, oder Verheimlichung, oder üble Gesellschaft sich einmischt. In solchen Fällen muss der Erzieher entschieden einschreiten.[110]

§ 296. Da Muth und Besonnenheit mit den Jahren wachsen, so erfordern die Fehler der blossen Schwäche zwar eine stärkende Lebensart (geistig und körperlich stärkend), die einzelnen Uebereilungen Belehrung und Verweis; übrigens aber lassen sie Besserung hoffen.

Schwache Naturen, die sonst keine Fehler von Bedeutung

---

[110] Die genaueren Distinctionen in den *Briefen über d. Anw. d. Psych. auf d. Päd.* oben S. 291 ff., Brief 4. 6. 13. 14. 18. 19. 23. 30.

haben, gedeihen unter anhaltender sorgfältiger Pflege weit besser, als man dem ersten Anschein nach vermuthen würde.†

§ 297. Unstetigkeit, fortwährende Unruhe, bei guter Gesundheit und ohne äussern Reiz, sind zweideutige Zeichen. Man achte auf den Zusammenhang der Gedanken. Wo im Wechsel derselben die Hauptgedanken dennoch haltbar und gut verbunden sind, da ist die Unruhe nicht bedenklich. Schlimmer ist's im Gegenfalle; besonders wenn das Gefässsystem sich sehr reizbar zeigt, und dabei traumähnliche Vertiefungen vorkommen. Aus der Ferne erblickt man hier die Gefahr des Wahnsinns.[111] § 146.

Strenges Binden an bestimmte Beschäftigungen, besonders an solche, welche zu genauer Beobachtung der Aussenwelt nöthigen, Forderung pünktlicher Ordnung und Leistung des Aufgegebenen, — jedoch mit Begünstigung dessen, was aus eigner Neigung unternommen war, — ist die entsprechende Behandlung.

§ 298. Lüsterne Sinnlichkeit und Jähzorn pflegen im Laufe der Jahre schlimmer zu werden. Dagegen: genaue Aufsicht, ernster Tadel, und die ganze Strenge sittlicher Grundsätze! § 147

Vorübergehende Aufwallungen der Affecten jedoch, wenn sie sich nicht mit anhaltendem Trotz zu rechtfertigen suchen, wollen mit Schonung behandelt sein, nämlich als Uebel, die zur Vorsicht und Wachsamkeit auffordern.††

§ 299. Die bisher bemerkten Fehler liegen meistens auf der Oberfläche. Andre müssen bei Gelegenheit des Unterrichts beobachtet werden. § 148.

Man findet düstere Köpfe, bei denen nicht einmal Anknüpfung an bestimmte Punkte ihres Gedankenvorraths gelingt; bei leichten Fragen, durch welche man ihre Vorstellungen zu heben sucht, wächst der Widerstand, den sie zu überwinden haben; sie gerathen in Verlegenheit; dieser suchen sie manchmal durch das einfache: *ich weiss nicht,* auszuweichen, manchmal geben sie die ersten besten falschen Antworten; man erreicht nur durch Strenge eine kümmerliche Geistesthätigkeit, und erst in spätern Jahren, wenn die Noth drängt, erlangen sie einige Uebung für einen kleinen Kreis.[112] Bei Andern, die man *beengt* (nicht im allgemeinen *beschränkt*) nennen möchte, weil ihnen die Reproduction zwar gelingt, aber in geringem Umfange, zeigt sich ein lebhaftes Bemühen zu lernen, aber ihr Lernen ist mechanisch, und was sich so nicht lernen lässt, das fassen sie unrichtig auf, wollen dennoch urtheilen, und urtheilen falsch; dadurch werden sie Anfangs muthlos, später eigensinnig.[113] Es

† „Schwache Naturen . . . vermuthen würde." Zusatz der 2. Ausg.
†† „Vorübergehende Aufwallungen . . . auffordern." Zusatz der 2. Ausg.

[111] Vgl. oben S. 306. *Lehrb. z. Psych.* § 114, *W.* V, S. 99.
[112] Vgl. oben S. 347 und 373 Anm.
[113] Vgl. oben S. 351.

finden sich wieder Andre und Andre, deren Vorstellungen entweder nicht zum Weichen, oder nicht zum Stehen zu bringen sind. Beide letztere müssen genauer betrachtet werden.†

§ 300. Unter den verschiedenen Vorstellungsmassen (§ 29) müssen einige beharrlich herrschen, andre wechselnd kommen und gehen. Wenn aber dies Verhältniss sich gar zu frühzeitig ausbildet und befestigt; so lassen die herrschend gewordenen Vorstellungsmassen sich nicht mehr soweit hemmen, als für die Aufnahme des Neuen, was der Unterricht darbringt, nöthig wäre. Hieraus erklärt sich die Erfahrung, dass gescheute Köpfe, beim besten Willen Unterricht zu empfangen, sich dennoch zuweilen höchst unempfänglich zeigen, und dass eine Starrheit, die im spätern Mannsalter nicht unerwartet wäre, sich ins Knabenalter scheint verirrt zu haben. §

Man lasse sich nicht verleiten, solche Beschränktheit durch billigende Benennungen, etwa von Festigkeit und Energie, zu begünstigen; eben so wenig aber ist hier ein schwerfälliges Lehren, und dessen Folge, ein unlustiges Lernen, als bedeutungslos zu übersehen.††

Viel eher ist anzunehmen, dass diesem Fehler durch sehr frühen, nach allen Richtungen begonnenen Unterricht, wofern derselbe mit mannigfaltigen, nicht zu schweren, sondern einladenden Beschäftigungen verbunden wäre,††† wenigstens grossentheils hätte vorgebaut werden können, während er, einmal eingerissen, durch keine Kunst und Sorgfalt der verschiedensten Lehrer zu überwinden ist. Wo im Kindesalter, etwa im sechsten Jahre, Besorgniss entsteht, dass die Fragen aus einem zu engen Gesichtskreise kommen, da ist's hohe Zeit, mancherlei Anregungen, besonders durch möglichst erweiterte Erfahrung, zu versuchen.[114]

§ 301. Umgekehrt erhebt sich bei Manchen, (selbst im Jünglingsalter noch,) keine Gedankenmasse zu besonders hervorragender Wirksamkeit. Solche befinden sich als Knaben stets offen für jeden Eindruck und bereit zu jedem Gedankenwechsel. Sie pflegen an- §

† In der 1. Ausg. lautet dieser Paragraph folgendermaassen: „Die bisher bemerkten Fehler liegen auf der Oberfläche. Andre müssen bei Gelegenheit des Unterrichts beobachtet werden.

Man findet düstere Köpfe, bei denen nicht einmal Anknüpfung an bestimmte Punkte ihres Gedankenvorraths gelingt; andere, die man *beengt* (nicht im allgemeinen *beschränkt*) nennen möchte, weil bei ihnen die Reproduction zwar gelingt, aber in geringem Umfange; wieder andre und andre, deren Vorstellungen entweder nicht zum Weichen, oder nicht zum Stehen zu bringen sind. Beide letztere müssen genauer betrachtet werden."

†† „Man lasse — zu übersehen." Zusatz d. 2. Ausg. Die 1. Ausgabe fährt fort: „Es ist anzunehmen" u. s. w.

††† „wofern derselbe . . . . verbunden wäre." Zusatz der 2. Ausgabe.

[114] Vgl. oben S. 605 und die Anm. das.

genehm zu plaudern und sich voreilig anzuschliessen; zu ihnen gehören die, welche leicht lernen und eben so schnell vergessen.[115]

Auch dieser Fehler widersteht, einmal eingerissen, der Kunst und den guten Vorsätzen; *starke* Vorsätze sind durch ihn ausgeschlossen.

Er zeigt sich aber grösser oder kleiner, je nachdem die früheste Umgebung einwirkte. War dieselbe zerstreuend, so wächst der Fehler selbst bei übrigens guter Anlage zu einer gefährlichen Grösse. Hat aber irgend ein nothwendiger Respect beharrlich eingewirkt: so hebt sich der Jüngling höher, als der Knabe erwarten liess.

Am wenigsten jedoch darf eine oberflächliche Lebendigkeit, (etwa verbunden mit drolligen Einfällen, kecken Streichen u. dergl.,) den Erzieher verleiten, auf künftige Entwickelung von Talenten zu hoffen. Talente zeigen sich durch beharrliche Anstrengungen selbst unter minder günstigen Umständen; und nicht eher, als bis solche Anstrengungen deutlich hervortreten, darf man daran denken, sie zu unterstützen.†

Die beiden letzt erwähnten Fehler mögen zwar im Laufe der Zeit merklich geworden sein; dennoch liegen sie in der Individualität, und können wohl gemildert, aber nicht ganz gehoben werden.

§ 302. Sehr viel leichter zu bekämpfen ist das Springende energischer Naturen, die eines lebhaften Enthusiasmus fähig sind. Das offenbare Gegenmittel liegt schon in der Gründlichkeit und Vielseitigkeit eines tüchtigen Unterrichts, der auf Zusammenhang und Besonnenheit dringt und hinwirkt.[116] § 151.

§ 303. Noch leichter wären ursprünglich diejenigen Fehler zu vermeiden gewesen, welche in früheren Jahren durch Regierung, oder Unterricht, oder Zucht, oder deren Unterlassung entstanden sind. Aber die Schwierigkeit der Heilung wächst mit der Zeit in sehr schneller Progression. Im allgemeinen ist zu merken, dass man sich sehr Glück zu wünschen Ursache hat, wenn nach früher Vernachlässigung sich unter besserer Behandlung einige verspätete Spuren jener Kinderfragen zeigen, die ins sechste oder siebente Jahr gehören (§ 213). § 152.

† „Am wenigsten . . . zu unterstützen.“ Zusatz der 2. Ausg.

[115] Vgl. oben S. 354 u. 360 Anm. *Päd. Schr.* I, S. 473. 516.

[116] Vgl. oben S. 374 Anm. Ueber die energischen schwerbeweglichen Naturen *Päd. Schr.* I, S. 474. 516. — Fernere Bemerkungen über Fehler der Anlage unten in der Anm. zu § 320.

ZWEITES CAPITEL.

Von den Quellen der Unsittlichkeit.[117]

§ 304. Fünf Hauptpunkte kommen hier in Betracht†: §
1) Richtungen des kindlichen Willens.
2) Aesthetische Urtheile und deren Mängel.
3) Bildung der Maximen.
4) Vereinigung der Maximen.
5) Gebrauch der vereinigten Maximen.

§ 305. 1) Unbestimmtes Treiben, des eignen frühern Wollens § vergessend, ist immer da zu erwarten, wo nicht die Zucht für Beschäftigung und Zeiteintheilung gesorgt hat. Daraus entsteht eine Freiheitslust, die jeder Regel abhold ist; unter Mehrern Streit, bald um etwas zu haben, bald um sich zu zeigen. Jeder will der Erste sein; die billige Gleichheit wird absichtlich verkannt; gegenseitiger Widerwille gräbt sich ein, und lauert auf Anlass zum Ausbruch. Hier ist der Ursprung vieler Leidenschaften; auch diejenigen, welche aus übermächtiger Sinnlichkeit hervorgehn, sind in sofern zu diesem ersten Punkte zu rechnen. (Die Verwüstung, welche die Leidenschaften anrichten, erstreckt sich durch alle folgenden Nummern.)

§ 306. 2) Gegen Trägheit und Wildheit wirkt zwar die Er- § ziehung gewöhnlich nicht bloss durch Antrieb und Beschränkung, sondern auch durch Hinweisung auf mannigfaltige Schicklichkeit; und indem sie zu der Ueberlegung führt, *was Andre wohl sagen werden?* lässt sie die Verhältnisse wie in einem fremden Spiegel erscheinen. Aber wenn diese Andern entweder schweigen müssen, oder wenn der Zögling ihrer Parteilichkeit sicher, — oder den Fehlern ihres Urtheils preisgegeben ist: dann wird das ästhetische Urtheil eher verfälscht als geweckt.

Dennoch ist dies Hinweisen auf das Urtheil Andrer, (wo möglich so, dass diese Andern nicht bloss bestimmte Individuen seien,) sehr viel besser, als von der eignen Freiheit zu erwarten, ob wohl das Urtheil erwachen werde. In den meisten Fällen würde man vergebens warten. Dem gemeinen Menschen, und so auch dem ganz sich selbst überlassenen Knaben stehen ästhetische Gegenstände entweder zu nahe oder zu fern, d. h. entweder sind dieselben noch nicht ausserhalb der Grenzen der Zuneigung oder Abneigung, oder sie verlieren sich schon aus dem Gesichtskreise; in beiden Fällen

† Die 1. Ausg. hat die Verweisung auf § 43 [oben S. 524††].

[117] Zu diesem Capitel sind zu vergleichen die Ausführungen der *Psych. als Wiss.* § 152, *W.* VI, S. 371 f., und die *Gespräche über das Böse*, *W.* IX, S. 49 f.

kann das ästhetische Urtheil nicht zu Stande kommen, wenigstens entschlüpft es, bevor es wirken konnte.

(Um diejenigen ästhetischen Urtheile zu fällen, worauf die Sittlichkeit sich gründet, müssen *Bilder des Willens* gesehen werden, ohne eigne Willensregung. Und zwar müssen diese Bilder Verhältnisse in sich schliessen, deren einzelne Glieder selbst Willen sind; der Auffassende nun soll die Glieder gleichmässig zusammenhalten, bis in ihm selbst die Werthbestimmung unwillkürlich hervortritt. Aber dazu gehört eine Schärfe und eine Ruhe des Auffassens, welche bei ungezogenen Kindern nicht zu erwarten steht. Man kann hieraus auf die Nothwendigkeit der Zucht, und zwar der ernsten, wo nicht strengen Zucht, den Schluss machen. Die Wildheit muss gebändigt, und regelmässiges Aufmerken muss gewonnen sein. Alsdann noch darf es an hinreichend deutlichen Darstellungen jener Bilder des Willens nicht fehlen. Und auch so verspätet sich das Urtheil oft so sehr, dass es im Namen Anderer — und Höherer muss ausgesprochen werden.)[118]

§ 307. Hiebei dürfen die Einseitigkeiten des ästhetischen Urtheils nicht übersehen werden, wenn unter den praktischen Ideen eine mehr als die andre, oder vor ihnen allen das äussere Schickliche hervorragt. § 156.

§ 308. 3) Alle Begierden, wenn sie beharrlich und mit Aufregung wechselnder Affecten wirken, — (und hiemit den Namen § 157.

---

[118] Ueber die Schwierigkeit der Bildung ästhetischer Urtheile vgl. die Notiz *W.* IX, 490:

„Mängel im ästhetischen Urtheile entstehen oft aus Ungeschick, die Gegenstände des ästhetischen Urtheils in die Ferne zu stellen und sie dann von *allen* Seiten zu besehen. Die Vorstellung des Gegenstandes muss dabei ihren eigenthümlichen psychischen Mechanismus verlieren. Sie muss sinken, bis sie nur noch gehalten wird durch die Kraft und Anstrengung der appercipirenden Vorstellungsmasse. (*Psychol.* II, S. 440 [*W.* VI, S. 378 f.]; diese Anstrengung mögen die Meisten nicht *lange* aushalten; das zu fordern, kommt ihnen pedantisch vor.) Denn diese soll ein Verhältniss auffassen zwischen Gliedern, deren *einzelne* Vorstellungen keine *gesonderte* Energie mehr gelten machen. Da sitzt das Geheimniss des ästhetischen Urtheils. Das *Bild* des Willens soll gesehen werden; die zum Wollen gespannten Vorstellungen also müssen ruhen. Wo das ästhetische Urtheil sich verspätet, da finden wir die Zöglinge, die uns im zehnten Jahre etwa übergeben werden, noch *roh*, und wir arbeiten uns ab gegen diese Rohheit ohne sichtbaren Erfolg. Sind sie aber gute Köpfe, so kommt ihnen in reiferen Jahren beim Rückblick auf ihre Jugend das ästhetische Urtheil nach, und sie *bekennen* uns, gefehlt zu haben. Da ist die Nachwirkung der Erziehung, wenn auch unvollkommen. Die Unvollkommenheit zeigt sich nun darin, dass diese Menschen ihrer selbst nicht recht sicher werden, weil sie die gehörige Unterordnung der Maximen nie ganz vollziehen. Aus ihnen *können* Frömmler werden; denn in der Religion suchen sie zuletzt gewaltsam, was ihnen fehlt. Ihnen bleibt *Schwäche!* während die Rohheit vorbei ist.“ [Vgl. oben S. 416.]

Ueber die natürliche Verspätung des ästhetischen Urtheils als den allgemeinsten Grund der Rohheit *W.* IX, S. 371.

Leidenschaften verdienen,) machen Erfahrungen des Nützlichen und Schädlichen. Beim Nützlichen wird an vielmaligen künftigen Gebrauch gedacht, beim Schädlichen an fortdauerndes Vermeiden. So entstehn Lebensregeln, und Vorsätze, dieselben allgemein zu befolgen, d. h. *Maximen.*[119]

---

[119] Von der Bildung der Maximen handeln die folgenden Aphorismen aus der Königsberger Zeit *W.* XI, S. 491 f.:

„Maximen der Leidenschaft, des Angenehmen in der Lust bilden sich eher und leichter, als Maximen ästhetischer Urtheile. Der Verstand, die Schlauheit, Uebung und *Erfahrung* der Leidenschaft ist ganz geeignet, ein Verfahren als allgemein klug und vorsichtig, als bewährt durch Beispiele anzuerkennen. Beim *Nützlichen* wird gleich an vielmaligen künftigen Gebrauch gedacht. Die Ueberschauung vieler ähnlicher Fälle für einerlei Wollen macht sich hier ganz von selbst. Dabei schützen sich diese Maximen der Leidenschaft durch ihre eigenthümliche Resignation, unterzugehen, wenn man nicht mehr vordringen könne. Zu leiden, was man müsse, und zu geniessen, was man könne, ist sogar den ruhigen Maximen des Angenehmen nicht fremd. Auch haben *diese* Maximen das *Wollen* unmittelbar *in sich.* Dagegen sind die ästhetischen Urtheile an sich gar nicht einmal ein Wollen. Die des Angenehmen stehen in der Mitte. So ist auch ganz natürlich die *Folge* der Maximen.

„Die Erziehung muss also *künstlich* die ästhetischen Maximen einpflanzen, denn der natürliche Gang ist offenbar verkehrt. *Radicales* Böse! Falsche Unterordnung der Maximen, weil das ästhetische Urtheil sich verspätet. — Dass die Maximen der Leidenschaften sich selbst zerstören, die des Angenehmen wenigstens nicht feststehn, muss zuerst aus *fremder* Erfahrung gelernt werden. Wiederum nur durch Erziehung möglich. Dagegen haben nun zwar die Maximen der ästhetischen Urtheile den Vorzug, dass sie mehr ein *Denken* ausdrücken, mehr der Logik nahe liegen, weil sie ursprünglich das Appercipiren in sich enthalten. Aber eben deshalb gehört soviel dazu, dass sie wirklich in den Verkehr und die Gewohnheit des *Willens* hineinkommen. Die gesellige Abhängigkeit des Menschen thut hiebei das Meiste. Daher Maximen der Ehre, Ehrenpunkte. Daher Gewalt des Lächerlichen, und Höflichkeitspflichten."

„Ursprünglich sind nicht alle Maximen gleich reif, noch gleich bestimmt. Der Vorbehalt der Ausnahmen klebt ihnen an; auch der fernern Prüfung durch Erfahrung im Gebrauch. Einige nähern sich den Gewohnheiten; diese lassen zu Zeiten wohl etwas Neues neben sich aufkommen, wenigstens wo die Jugend sich nicht klüger dünkt als das Alter. Andre stemmen sich auf erlebte Erfahrung, wohl gar auf förmliche Beweise: z. B. aus dem Satze: wenn man den Zweck wolle, müsse man die Mittel wollen. Ueberdies aber sind die Maximen sporadisch entstanden. Ihre Vorstellungsmassen vereinigen sich jedoch in dem handelnden Ich, (*Psychol.* II, S. 424 [*W.* VI, S. 365]), wenn Ueberlegung wegen des Handelns nöthig wird. Hier müssen sie sich einander unterordnen. In die Ueberlegung aber geht auch das augenblickliche Wollen mit ein; es wird sogar sehr oft den Vorrang behaupten. Dadurch wird das Vertrauen auf die Maximen schwankend. Man unterscheidet, was in der Theorie gelte, von der Praxis; die Doctrinärs werden als eine Partei zurückgewiesen. Die guten Werke, (nach eignem Urtheil erwählt,) die ganze Selbstgesetzgebung wird der Frömmigkeit und dem Glauben gegenübergestellt, weil sie schwankt, indem ihre

Es ist zwar noch ein weiter Unterschied zwischen wirklicher Befolgung und dem blossen Vorsatze dazu. Aber der Anspruch an Allgemeinheit der Regel, welche das Individuum für sich und *für Andre in gleicher Lage* als richtig ansehn könne, entsteht weit kürzer auf dem Wege der Begierden, die in die Zukunft auf ähnliche Fälle hinausschauen, als auf Anleitung ästhetischer Urtheile, deren Allgemeines richtig aus den einzelnen Fällen herauszufinden schwierig genug ist; (so schwierig, dass über der gesuchten Allgemeinheit sogar das ästhetische Urtheil selbst konnte verfehlt werden.)

§ 309. Nun würdigt das moralische Urtheil die Pünktlichkeit und Treue des *Gehorsams* gegen das Ganze der einmal erkannten Pflichten, welche durch die angenommenen Maximen festgestellt werden. Das moralische Urtheil setzt also die richtige Erkenntniss vom Werthe des Willens voraus. Diese konnte nur in der Gesammtheit der ästhetischen Beurtheilung des Willens liegen. Allein nach den vorbemerkten Umständen ist zu erwarten, dass falsche oder doch ungenaue Maximen vorhanden seien. Zu den letztern gehören

§ 158.

Mängel in theoretischer Hinsicht, ihre Unzuverlässigkeit in praktischer hervortreten. (Sittlicher Empirismus.)

„Sehr auffallend ist, dass die Menschen in Hinsicht ihrer Art von Autonomie nicht zusammenstimmen. Der eine erlaubt sich, was der andere tadelt. Ein starker Grund, die Autonomie verdächtig zu machen.

„Die Vereinigung heterogener Maximen ist selbst nur lose und schwankend. Die gegenseitige Hemmung bleibt immer noch eine Gegenwirkung von innen her. Uebrigens sieht man die Schwierigkeiten, die Maximen zu vereinigen, in den Systemen der Sittenlehre. Die Glückseligkeitslehre namentlich wollte Güter und Pflichten vereinigen, Spinoza sogar die Frömmigkeit mit dem *suum utile*. Kant wollte hier ausschliessen, dort Alles unter Einen Hut bringen.“

„Der Mensch lässt leicht gelten, dass seine Maximen vereinigt sein sollten. Er hat einen allgemeinen Begriff des Sollens gebildet, wenn auch an der vollständigen Grundlage dieses Begriffs noch so viel fehlt. Nun findet er sich als Uebertreter. Hier ist er weich, und lässt sich verwunden durch den Vorwurf, das Verbotene dennoch gethan zu haben. Er erkennt das Schlechte leichter in den Handlungen als in den Gesinnungen. Die Reue heftet sich an einzelne beschämende Flecken in der Lebensgeschichte; vollends wenn dem ersten Schritte, dem unvermerkten oder auch schamvollen Ausgleiten, die leichtern spätern Schritte gefolgt waren, der Flecken sich also verbreitet hatte und die Rückkehr nun schwer wird. Nun verspricht man ihn zu entsündigen, mit oder ohne Besserung. Nun — Stufen der Heilsordnung!

„Den Maximen gegenüber bildet der Mensch Pläne. Darin bestärkt ihn eine gleichmässige Erfahrung von dem Drucke, den er in der Welt erleidet, und gegen welchen seine Ueberlegung: wie da heraus? sich immer entschieden stemmt. Der innere Krieg der Pläne gegen die Maximen ist nun, wenn die Maximen sittlich sind, ein Böses mit Bewusstsein, und die Stufen der Heilsordnung werden nicht betreten, denn das passt nicht in den Plan.“

Ueber den Gegensatz von Maximen und Plänen: *W.* VII, S. 678; V, S. 171; IX, S. 350: „Charaktere mit herrschenden Plänen sind energischer; aber Charaktere mit herrschenden Maximen sind reiner.“

die Ehrenpunkte, die Höflichkeitspflichten, die Scheu des Lächerlichen.

§ 310. 4) Die Maximen sollen ein Ganzes bilden; allein während der Jugendjahre sind sie nicht einmal einzeln genommen völlig bestimmt, vielweniger zu einem bestimmten Ganzen genau vereinigt. § 15

Der Vorbehalt der Ausnahmen klebt ihnen an, desgleichen der fernern Prüfung durch Erfahrung.

Die Maximen der Begierden und des Angenehmen lassen sich mit denen, die aus ästhetischen Urtheilen entspringen, nie genau vereinigen. Es entsteht also eine falsche Unterordnung, oder doch Verunreinigung der letztern durch die erstern.

§ 311. 5) Im Gebrauch der mehr oder weniger vereinigten Maximen pflegt das Wollen, was der Augenblick eben mit sich bringt, sich stärker zu zeigen als die frühern Vorsätze. Man lässt sich daher sehr gern einen Unterschied zwischen Theorie und Praxis gefallen. Es entsteht ein sittlicher Empirismus, der zu seiner Rechtfertigung, um sich der Regel entziehen zu dürfen, allenfalls fromme Gefühle für sich anführt. Es werden Pläne gemacht, ohne Rücksicht auf die Maximen, aber mit dem scheinbaren Gewinn einer andern Art von Regelmässigkeit des Lebens. § 16

Diese Geringschätzung des moralischen Urtheils greift um desto verderblicher um sich, je weiter die ästhetischen Urtheile, welche ihm zur Grundlage dienen sollten, von der ihnen gebührenden Klarheit entfernt geblieben sind, und je weniger ihr Gegensatz gegen die Maximen des Nutzens und Genusses entwickelt worden ist.[120]

---

[120] Zu vergleichen ist die Zeichnung des ersten Jünglingsalters, welche Herbart gelegentlich einer Polemik gegen die Kantische Lehre in den Briefen *Zur Lehre v. d. Freiheit d. menschl. W.* IX, S. 360 f. giebt: „Finden wir etwa das Streben nach der kantischen allgemeinen Gesetzlichkeit bei der Jugend? — Wir finden, dass sie *Ansprüche* dieser Art *an den Erzieher* macht. Die sich als gleich betrachten, wollen gleich behandelt, wollen nicht hinter den Andern zurückgesetzt sein. Aber dem Erzieher stehen grosse, oft sonderbare Unterschiede der Individualität, der Fortschritte, der verdienten Vorwürfe deutlich vor Augen; er kann gar manche Ungleichheiten der Behandlung nicht vermeiden. Dies vermehrt noch das ohnehin vorhandene Streben, worin alle einander gleichen, — nämlich das Streben nach *äusserer* Freiheit. Alle, auch diejenigen, die ihre Freistunden nicht zu gebrauchen wissen, denken doch mit frohem Vorgefühl an die Zeit nach der Entlassung. Was wollen sie alsdann? Etwa nach Maximen leben, und zwar nach Maximen, die allgemeine Gesetze sein könnten? Vielmehr, sie wollen ungefähr so leben, wie die ältern schon entlassenen Bekannten. Und wie leben denn diese Bekannten? Das lässt sich zwar nicht allgemein beantworten; doch findet sich bei dem erfahrungsreichen Niemeyer eine merkwürdige Stelle, die hierher gehört: „Jünglinge, welche so leicht zum Wohlleben und zur Schwelgerei hingerissen werden, schützt, besonders wenn sie im Ueberflusse erzogen sind, nichts als starke Liebe zu den Wissenschaften, und überhaupt zu geistigen Beschäftigungen. Ohne diese gehn sie fast ohne Ausnahme verloren. Daher sollte man gerade die, welche um des Brodes willen wenig zu lernen brauchen, am meisten lernen lassen." Wobei uns doch wohl einfallen wird, dass, wenn man sie lernen lässt ohne

§ 312. Das natürliche Hülfsmittel in Ansehung der Bildung und der Vereinigung der Maximen ist das System der praktischen Philosophie selbst. Allein sehr verschieden findet sich bei Jünglingen in den Jahren der Erziehung das Verhältniss zwischen einem systematischen Vortrage und der Bildungsstufe, die sie erreicht haben. Zu Beobachtungen in dieser Hinsicht veranlasst schon der Religionsunterricht vor der Confirmation. *Wie* solcher Unterricht ertheilt wird, ist gewiss nicht gleichgültig; allein die Gesinnungen, die er sammelt und stärkt, müssen im Wesentlichen schon vorhanden sein. § 161.

Wollte man eine strengere wissenschaftliche Form, so würde darin wieder die Voraussetzung liegen, dass die Jünglinge eine solche zu schätzen wüssten und zu benutzen geübt wären. Dass in diesem Falle, (der bei Bürgerschulen, und bei allen Lehranstalten, von welchen kein Uebergang zur Universität üblich ist, besonders in Betracht kommt,) der Vortrag der Logik sammt angemessenen Uebungen vorausgehn müsse, liegt am Tage.

Indessen lässt sich hierüber nichts bestimmen, bevor die sittliche Stimmung der Gemüther vor Augen liegt.

§ 313. Aus irrigen Systemen könnte man vollends Anlass zu ganz verkehrten Maassregeln entnehmen, wovon hier wegen der Wichtigkeit des Gegenstandes zwei Worte. Alles wäre umgekehrt, wenn man statt Maximen zu vereinigen (nämlich in den Begriff der § 162.

---

ihr Interesse zu berücksichtigen — nämlich das unmittelbare Interesse an den Gegenständen des Unterrichts — die heilsame *Liebe*, welche ja *stark* sein soll, durch das blosse Lernen nicht kann herbeigeführt werden.

„Jedenfalls sind wir hier sehr weit entfernt von dem kantischen freien Willen, dessen Bestimmungsgrund kein Object, sondern die blosse Form der Gesetzlichkeit sein sollte. Es findet sich gerade umgekehrt, dass ein grosser Kreis von Objecten, worin viel geistige Beschäftigung möglich ist, den Jüngling soll angezogen haben, weil ausserdem der Wille mehr und mehr von Begierden abhängig werden würde. Die Gefahr liegt darin, dass nach psychologisch zu erkennenden Gründen der Gedankenkreis immer mehr zusammensinkt und sich verengt, indem Weniges bestimmend hervortritt, vieles Andere daneben theils mit, theils ohne Absicht zurückweichen muss. Der Mensch wird immer einseitiger; *seine Phantasie verarmt;* er beschränkt sich auf sein Fach, sein Geschäft, seine nähere Umgebung, seine ernstere Sorge; soll er Vieles bedenken und verfolgen, so muss es im Zusammenhange stehn, muss sich als ein Ganzes gestalten lassen. Dies fühlen junge Leute, wenn nicht eine sehr sorgfältige Bildung es ihnen möglich machte, in grossen Umrissen, in sichern Verknüpfungen ein weit ausgedehntes und stets passend ergänztes Mannigfaltiges zusammen zu halten. Was Wunder, wenn gar Wenige Lust haben, sich um das Allgemeine zu bekümmern? Es ist eine Erleichterung, mit der man spricht: wie Vieles giebt es, das mich nicht angeht! — Und sehr nahe liegt es, fortzufahren: mögen Andere nach ihrer Weise leben; mich soll man bei der meinigen lassen: ich verlange nicht, dass meine Maximen allgemeine Regeln, vollends Gesetze sein sollen; ich habe nun einmal meine Passion, dieser gemäss richte ich mich ein, und wenn mein Leben in solcher Art mit sich selbst zusammenstimmt, so lebe ich vernünftig."

Tugend), aus irgend *einer* Formel des kategorischen Imperativs die Mehrheit der Maximen, aus diesen die Werthbestimmungen des Willens (anstatt der ursprünglichen ästhetischen Urtheile) ableiten und endlich gar hierdurch den Willen selbst zu lenken unternehmen wollte.

Der Wille muss vielmehr durch Regierung und Zucht, (wohin auch die zweckmässige Beschäftigung und die Gegenwirkung gegen den Egoismus gehört,) † ja durch das Ganze des Unterrichts, der die Interessen bildet, schon in solche Richtungen gelenkt sein, dass er mit der Wegweisung durch die ästhetischen Urtheile von selbst möglichst zusammentreffe. Die oben bemerkten Anfänge des Bösen (§ 305) dürfen gar nicht vorkommen; denn ihre Folgen werden meist unüberwindlich. Es ist alsdann immer noch nicht sicher, ob man durch die Unrichtigkeiten dessen, *was Andre sagen* (§ 306), einen Weg zu reinern Urtheilen werde bahnen können. Ist aber dies und auch jenes gewonnen: dann muss drittens Erfahrung und Geschichte aufgeboten werden, um klar zu zeigen, in welche Verwirrung die Maximen der Lust und der Leidenschaft den Menschen stürzen. Erst hierauf, viertens, können mehr oder weniger systematische Vorträge (auch Lesung der Alten) benutzt werden; und dennoch bleibt fünftens häufige Erinnerung an den moralischen Gehorsam nöthig, die man durch religiöse Betrachtungen wird zu verstärken haben.

DRITTES CAPITEL.

Von den Wirkungen der Zucht.[121]

§ 314. A. Die Zucht verhütet Leidenschaften, indem sie
1) die Bedürfnisse befriedigt,
2) Gelegenheiten zu heftiger Begierde vermeidet,
3) für Beschäftigungen sorgt,
4) an Ordnung gewöhnt,

§ 16

† Die 1. Ausg. hat eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik S. 422 [*Päd. Schr.* I, S. 501].

[121] Dieses Capitel, welches wie das vorige unverändert aus der ersten Ausgabe in die zweite übergegangen ist, beschränkt sich auf die Besprechung der Wirkungen, welche die Zucht auf das Objective des Charakters (oben S. 577) ausübt, da das Subjective im Vorhergehenden zur Sprache gekommen; dabei unterbleibt die sorgfältige Unterscheidung von Zucht und Regierung. Beide Capitel setzen die Ausführungen des zweiten Theiles (oben S. 526 f. u. 576 f.), welche erst in der zweiten Ausgabe hinzugekommen sind, nicht voraus.

5) Ueberlegung fordert und die Zöglinge zur Rechenschaft zieht.

B. Sie wirkt auf die Affecten, indem sie § 164.

1) heftigen Ausbrüchen wehrt,
2) andre Affecten erzeugt,
3) die Selbstbeherrschung ergänzt.

C. Sie prägt die geselligen Rücksichten ein, (wirkt gegen sogenannte Ungezogenheit;) § 165.

1) dadurch macht sie das Benehmen der Einzelnen nahe gleichartig;
2) es werden weit mehr gesellige Berührungen möglich, als bei Hader und Zank;
3) die Entwickelung mancher Eigenthümlichkeiten wird dadurch zwar gehemmt; doch können, wenn nur übermässige Strenge vermieden wird, die bedeutendern Energien dadurch nicht erstickt werden.

D. Sie macht behutsam. § 166.

1) Kühne Versuche beschränkt sie.
2) Sie warnt vor Gefahren.
3) Sie straft, um zu witzigen.
4) Sie beobachtet, und gewöhnt den Menschen sich beobachtet zu glauben.

§ 315. Fasst man nun diese nächsten und bekannten Wirkungen der Zucht zusammen: so ergiebt sich sogleich, dass sie im allgemeinen sehr viel vermag, um Böses zu vermindern, und dass sie in das Verhältniss verschiedener Vorstellungsmassen tief einzugreifen im Stande ist. Allein es zeigt sich auch die Gefahr, dass sie Heimlichkeiten veranlasst, indem sie das Schlechte von der Oberfläche zurücktreibt. § 167.

§ 316. Im Laufe der Zeit entsteht hieraus ein wachsendes Missverhältniss, wenn die Heimlichkeiten sich unter einander verknüpfen, und die Zöglinge gegen den Erzieher ein studiertes Betragen annehmen. § 168.

Die Folgen davon sind bekannt. Unerbittliche Strenge gegen das Verheimlichte, wenn es entdeckt wird; grosse Nachsicht gegen offene Vergehungen, und vielfach angeordnete, oft selbst versteckte Aufsicht, damit das System von Heimlichkeiten nicht die Erziehung überflügele.

§ 317. Es schadet der Würde des Erziehers, wenn er sich in den Wettstreit des Spähers gegen die Verhehlenden anhaltend einlässt. Er muss nicht Alles zu wissen verlangen, sein Vertrauen jedoch nicht groben oder langen Täuschungen preisgeben. § 169.

Allein die Schwierigkeit in diesem Punkte führt dennoch darauf zurück, dass in den frühesten Jahren, wo die Aufsicht noch leicht und alle Einwirkung auf das Gemüth am sichersten ist, der Grund der Erziehung gelegt werden muss, und dass die Familien § 170.

wo möglich nicht auf lange Zeit die Ihrigen aus den Augen verlieren dürfen.

Das ästhetische und moralische Urtheil lässt sich erheucheln; die schönsten Maximen und Grundsätze lassen sich auswendig lernen; der Deckmantel der Frömmigkeit lässt sich umhängen. Entlarvt man den Heuchler und verstösst ihn: so beginnt er sein Spiel anderwärts von neuem. Es bleibt nichts übrig als eine Strenge, die ihn muthlos macht, und beständige Beschäftigung unter scharfer Aufsicht an einem andern Orte, damit er aus den Schlupfwinkeln seiner Vergehungen herauskomme. Deportation vermag zuweilen Besserung zu veranlassen.

§ 318. Am unmittelbarsten lenksam ist der Wille in geselligen Verhältnissen, wo er als gemeinsamer Wille erscheint. In den frühesten Jahren, wo sich das Kind der Mutter ganz hingiebt, ist es durch sie lenksam; späterhin geht die Zucht am sichersten, wenn sie auf gesellige Anschliessung der Jugend hinwirkt, und hier die Keime des Guten sorgfältig pflegt. Die gesellschaftlichen Ideen müssen allmählich, durch den Unterricht geläutert, hinzutreten. § 17

§ 319. Es kommen aber schon im Knabenalter Parteiungen und abgeschlossene Gesellungen vor, welche der Wachsamkeit der Erzieher nicht entgehen dürfen. § 17

Räumt man einigen älteren und geprüften Zöglingen eine Art von Ansehen über jüngere und minder bedachtsame ein: so sind jene verantwortlich, aber auch diese nicht von aller eignen Ueberlegung entbunden, und nicht gehalten, sich jedem auch offenbar unvernünftigen Ansinnen der erstern zu fügen.

VIERTES CAPITEL.

Von einzelnen Fehlern.[122]

§ 320. Hier müssen zuerst die Fehler, welche der Zögling *macht*, von denen unterschieden werden, die er *hat*. Nicht alle § 17

---

[122] Ueber Fehler der Kinder im Allgemeinen bemerkt Herbart in dem Vortrage „Ueber den Unterschied zwischen idealischer und wirklicher Geistesgrösse“ *Rel.* S. 253:

„Kinderseelen liegen in manchen Augenblicken vor denen, die mit ihnen umzugehen wissen, ganz offen da. Von ihnen wird man häufig überrascht durch das Gute in seltener Reinheit, häufig auch durch das Schlechte, endlich oftmals durch den schnellen Wechsel des Guten wie des Schlechten mit dem ganz Gemeinen und Mittelmässigen. Im Lauf der Jahre schwinden die schönsten Züge zum Theil; wiederum andere treten an die Stelle, grossentheils unabhängig von der Absicht und Sorgfalt sich zu veredeln, welche in der jugendlichen Seele mag herrschend geworden sein. Verfolge man

Fehler, die einer macht, sind unmittelbare Aeusserungen derer, die er hat; aber aus denen, die öfter gemacht wurden, können bleibende Fehler werden. Dies Letztere muss dem Zögling so deutlich gezeigt und eingeprägt werden, als er es irgend fassen kann.

---

aber jene überraschenden Erscheinungen nur ein wenig rückwärts und vorwärts, so ist es meistens sehr leicht, zu erkennen, wie gerade dieselbe herrliche Regung, die da verdient, dass man ausrufe: *Werdet wie die Kinder,* — schon früher einmal als ein ganz gewöhnliches Begehren, als natürliche Neigung für irgend einen Gegenstand sich hat erblicken lassen. Und auch wiederfinden lässt sie sich oft genug unter den Triebfedern sehr schlimmer Handlungen, die man als ein grosses Verderbniss betrauern möchte, während doch deutlich die alte wohlbekannte Persönlichkeit, nur in andern Verhältnissen, vor Augen steht. Eine und dieselbe Anhänglichkeit an Geschwister und Gespielen bringt ein edles Opfer, und spricht die dreiste Lüge; ein und derselbe feine Sinn für das Schickliche und Treffliche spannt den Eifer sich auszubilden, und schärft die Zunge des bittern Tadels. Die Liebe gebiert den Hass; und das Vaterland scheidet Mitbürger von Fremden, die nur zu leicht Feinde werden. So ist es im Grossen wie im Kleinen; die Menschen sündigen mit dem nämlichen Triebe, der sonst ihr Lob und ihre Tugend ist. Nur die Beurtheilung geht hier weit aus einander; die Person in ihrem wirklichen Wesen ist Eins und ein Ganzes.“ —

Die Behandlung einzelner Fehler betreffen die folgenden Aphorismen der Königsberger Zeit *W.* XI, S. 493—497.

„*Fehler.* Bei jedem einzelnen Fehler muss der Erzieher zuerst dessen Bedeutung für das Ganze erwägen. Allerdings stehen die Fehler sehr häufig Anfangs einzeln. Sie sind vergleichbar dem einzelnen Irrthum, woraus allmählich der Wahnsinn entspringt, — die fixe Idee. Aber sie sind nicht lange einzeln, sondern greifen durch Wiederholung und Gewohnheit in ihrer *eignen* Vorstellungsmasse um sich. Diese Vorstellungsmasse wird dadurch auch relativ stärker und gefährlicher. Es bleibt nicht immer bei Grillen, deren jeder in sich zu tragen pflegt. Dennoch werden sie sehr häufig überwachsen und erstickt oder unschädlich gemacht durch das Hervortreten anderer Bildungen. Oft wäre die Cur schlimmer als das Uebel. Man muss nicht gegen Sommersprossen ein Aetzmittel gebrauchen.

„Dem Zöglinge aber muss der Erzieher die mögliche Bedeutung zeigen, welche der Fehler erlangen könnte. Das ist warnend für immer; — wenn es nicht *vergessen* wird! Die Wirksamkeit solcher Belehrung setzt voraus, der Zögling habe einen Begriff von seiner Gesammtbildung. Dieser Begriff fällt zwar schon ins frühe Knabenalter, aber er muss sich stets erweitern und berichtigen; sonst verfälscht er sich.

„Zwischen den Fehlern, die einzeln stehend bemerkt werden, zeigen sich andre, welche tief liegen, durch einzelne Spuren auf der Oberfläche. (Hier ist die ganze Lehre vom Ursprunge des Bösen zu vergleichen. [*W.* VI, S. 371 f.])

„*Hang zur Sinnlichkeit.* Ein Radicalfehler. Diät, Abhärtung, feste Regierung, neben der Sorge, die sinnliche Neigung, soweit erlaubt sein kann, durch Befriedigung zu beschwichtigen. Wo geistiges Leben wach ist, da muss es durch den Unterricht in Athem gesetzt werden. Dabei moralische Vorschriften; denn die Selbstbeherrschung ist hier doch am Ende die Hauptsache. Die Erziehung aber kann das Temperament nicht verantworten. [Vgl. oben S. 591.]

Arbeitsscheu. Dagegen Entbehrung. Hier hilft das Schulleben und die Schulzucht am meisten.

Ungefälligkeit aus Bequemlichkeit. Verräth Schwäche der Regierung,

§ 321. Bei Fehltritten, die unvorgesehen auf äussern Anlass, § 17
oder wider einen ernstlich gefassten Vorsatz gemacht werden, erschrickt der Zögling meistens von selbst. In diesem Falle kommt

---

die keine Bequemlichkeit neben der vorgeschriebenen Beschäftigung hätte sollen aufkommen lassen. Einzelne Ungefälligkeiten lassen sich durch Tadel bessern.

Abneigung vor dem, was genirt. Zeigt im allgemeinen Mangel an Triebfedern zum Handeln; und kann bei Reichen unverbesserlich sein, wenn der ganze Mensch schlaff ist. Armuth wäre das Heilmittel. Den Dienstboten fällt so etwas selten oder nicht ein.

Lügen. Verhütung ist die Hauptsache. Lügenhaftigkeit ist wenigstens zum Theil Verwöhnung; und muss, wenn sie nicht sonst bösartig ist, wie eine Grimasse und Thorheit behandelt werden, indem man jedesmal dem Lügner zeigt, dass es ihm sehr wohl möglich gewesen sei, die Wahrheit zu sagen. Man muss ihm gleichsam das Wahrheitsagen *vormachen*, damit er es nachahmt. — Uebrigens freilich reiner sittlicher Tadel, *nach* der Strafe. Eine Hauptsache aber ist, dass man sich nicht betrügen lasse, damit die Lüge ihren Zweck verfehle. Erlass der Strafe, wenn Wahrheit gesagt wurde. [Ueber die Lügenhaftigkeit *Päd. Schr.* I, S. 495 u. 556.]

Empfindlichkeit. Muss geschont werden, bei Scherz und Tadel. Hat man aber das rechte Maass gehalten, so ist sie nicht zu achten. Bei guter hebender Zucht kann sie nicht leicht aufkommen. Es giebt eine löbliche Empfindlichkeit. Diese muss laut anerkannt werden, wenn sie sich unerwartet zeigt. Ueberhöflich soll kein Erzieher sein. An die deutliche und angemessene Sprache muss der Zögling gewöhnt werden, so wie ihn jede tüchtige Schule gewöhnt, die keine Complimente macht.

Eigensinn. Ist Schwäche der Erzieher, die ihre Stärke nicht kennen, sich selbst nicht trauen. In Krankheiten ist er nicht zu vermeiden. [Ueber den Eigensinn auch *Päd. Schr.* I, S. 557. II, S. 336. 415. 599.]

Geist des Widerspruchs. Wird abgewöhnt. Man sagt dem Schüler und Zögling vor, wie er sich bescheiden ausdrücken solle. Nöthigenfalls kurze Regierungsstrafe. Zuweilen gründliche Belehrung; besonders scharfe Untersuchung und Nachweisung von Thatsachen. Etwas für gewiss behaupten, was man nicht weiss, kann als Lüge streng getadelt werden.

Trotz. Zeigt zuweilen ein unbekanntes Uebel an, was der Zögling sehr genau kennt, so dass er auf sein Besserwissen sich stemmt. Da, wo dies nicht unwahrscheinlich, scharfe Untersuchung. Ist aber Trotz mit offenbarem Unrecht verbunden, so muss er seinen Mann finden, nach den Verhältnissen; ist er ohnmächtig, so lässt man ihn sich selbst strafen; hat er einen Rückhalt, so muss dieser fortgeschafft, oder die ganze Lage des Zöglings, Schülers u. s. w. geändert werden. (Trotz wegen des vornehmen Vaters: Entfernung von der Schule, oder Aufkündigung des Erziehers! Wegen der schwachen Mutter: Entfernung vom Hause! Gegen die Lehrer: Abbitte u. s. w. Trotz, der sich selbst gefällt, kann nicht schnell geheilt werden; man muss ihn nicht erbittern, so legt er sich nach gemachten Erfahrungen.) [Oben S. 583 f.]

Kälte. Man fordere keine Wärme, sondern nur Erfüllung der Schuldigkeit. Man suche aber Gelegenheit zur Erwärmung zu veranstalten. Man stosse nicht zurück.

Gefühllosigkeit. Man verhehle nicht, dass man darüber erschrocken ist. Entstand sie aus harter Behandlung: so muss diese aufhören, ohne doch zu verweichlichen. Auf Besserung ist nicht zu rechnen.

Undankbarkeit. Im Kleinen — abgewöhnt, indem man deutlich vorsagt, was sich gebührt hätte. Uebrigens nach Verdienst getadelt.

Alles auf die Wichtigkeit des Fehlers an im Verhältniss gegen den Schreck, welchen der Zögling schon empfindet.

Eine Menge von kleinern Verstössen, Versehen, selbst Beschä-

„Dankbarkeit ist Erzeugniss der Reflexion." Niemeyer III, S. 239. [*Grundsätze* 8. Aufl. I, S. 307.]

Zanksucht. Soll schweigen. Regierung.

Schadenfreude. Strengster Tadel.

Härte. Ist sie wirklich? oder nur scheinbar? Im letzten Falle wird sie unter guter Behandlung sich lösen, im ersten kann ihr nur widerstanden werden.

Spottgeist. Muss nachdrücklich durch seine Folgen gewarnt werden; auch kann man ihn durch willkürliche Strafen zu beugen, zu überwältigen suchen, wenn das Uebel nicht tief liegt.

Selbstsucht. Falsche Vorstellung von Sich. Nullpunkt des Ich.

Neid. Strenger Tadel und Beschämung. Er darf aber nicht gereizt werden. [Ueber das Uebelwollen im Allg. oben S. 600 f.]

Eigennutz. Durch höhere Interessen zuweilen zu besiegen; Beschämung macht ihn verstockt.

Gewinnsucht. Auf strenges Recht zu verweisen.

Geiz. Der kleinliche ist zu verlachen; der grosse muss andern Interessen weichen.

Entwendung. Muss aufgedeckt werden. Strenge Aufsicht; entschiedene Strafe; Verhütung des Reizes.

Stolz. Nichtbeachtung [s. u.].

Falscher Ehrgeiz. Wahrer dagegen. Verhütung des Reizes.

„Alle solche Anweisungen bedeuten wenig. Die einzelnen Fehler gleichen casuistischen Fragen. Viele Fehler aber müssen in sofern als einzeln stehende behandelt werden, weil man in der Regel dem Zöglinge, besonders dem nicht mehr ganz jungen, nicht eher ankommen kann, als bis sie vor ihren eigenen Augen Anlass gegeben haben. — Alle diese Fehler haben eine andere Bedeutung, wenn sie in andern Altern vorkommen. Was mit Kinderphantasien eng verbunden ist, Eigensinn, Geist des Widerspruchs u. s. w., das geht mit ihnen, wenn die Erziehung auch nur unmerklich entgegenwirkt: — wenn nicht etwa eine phantastische Vertiefung Grundzug der Individualität ist und *Erfahrungen* fehlen. Dagegen sind Züge des Neides, der Schadenfreude, sobald sie nicht mehr einzeln stehn, nicht durch vorherrschendes Wohlwollen aufgewogen werden, bei Kindern sehr bedenklich. Denn Wohlwollen, wenigstens Theilnahme, gehört wesentlich zu den Tugenden des Kindes. Man stemme sich hier auf die Rechtlichkeit, welche Werk der Reflexion und der strengsten Gewöhnung sein muss. — Rohheiten des Knabenalters erklären sich oft hinreichend aus früherer Vernachlässigung. Eine überlegene Männlichkeit des Erziehers tilgt sie, daneben Geistesbildung. Weichliche Schlaffheit dagegen ist bedenklich; auch Arbeitsscheu. — Stolz und Uebermuth des Jünglings zieht sich vor geistiger Ueberlegenheit zurück, wenn diese erkannt und verstanden wird. Dagegen ist Feigheit und Falschheit hier besonders schlimm. Nicht zu verwechseln mit der Blödigkeit eines Telemach, die aus Besorgniss herrührt, sich ungeschickt zu benehmen. — Ueber Fehler, die am Hervortreten gehindert wurden, täuscht man sich leicht; sie brechen oft genug spät und plötzlich hervor. Weniger würde man sich über Geistesanlagen, Talente u. s. w. täuschen, wenn der Unterricht beständig vielseitige Gelegenheit zu hinreichend freier Benutzung darbietet. Aber freilich, bald fehlt der Unterricht, bald wird er aufgedrungen und lässt der eignen Entwickelung nicht

digungen ist von der Art, dass sie viel Geduld nöthig haben; allein man würde die grosse Schwierigkeit der sittlichen Bildung verkennen, wenn man durch harte Behandlung jener Versehen die Offenheit der Zöglinge zurückstiesse, an welcher im hohen Grade gelegen ist, und die, einmal verloren, schwerlich ganz wiederkehrt.

Raum. Oefter täuscht man sich bei gutem Unterricht so, dass man zu grosse Hoffnungen auf günstige Vorzeichen baut, die späterhin schmelzen.

„*Trägheit.* Op.'s Trägheit, im sonderbaren Contrast mit seiner frühern Quecksilbrigkeit (da er ein kleiner Knabe war) und seiner spätern Gesprächigkeit (die sich gelten machen wollte, — welcher tüchtige Erzieher wird sich täuschen lassen durch das Gerede, was unwissende Jünglinge mit angenommenem Ernst über Wissenschaft führen? Sie wollen sich gelten machen. Das ist Alles. Es ist arge Prahlerei, die man nicht durch williges Eingehen fördern darf) — eine Trägheit, die auf längere Geistesthätigkeit eben damals folgte, da er sich recht entwickeln sollte, — war ohne Zweifel wesentlich Folge davon, dass die frühern Reize des Unterrichts nun gewirkt hatten, was sie konnten, und dass sich der Vorblick auf künftiges Wohlleben eröffnete. — B. H. war träge auf ganz andre Weise. Für den Kreis von Vorstellungen, die ohne Mühe im Zustande des Gleichgewichts neben einander bestanden, war er munter von jeher. Für höheres Geistige so lange faul und träge zugleich, bis er Nutzen und Ehre von beiden begriff. (das Gegenstück war mein eignes Bedürfniss, in früheren Jahren recht zur Unzeit doch eine höhere Beschäftigung zu haben;) — *dann* wurde er sehr fleissig, auf seine Weise, aber mit kargem Gewinn. Hier war ein *fremder* Trieb, — Ehre, und mütterliche Ermahnung, — unfähig, das Interesse zu ersetzen und die Hemmung zu überwinden.

„M.'s Trägkeit war offenbar dadurch verschlimmert, dass er treiben sollte was nicht ging. Hätte man ihn bloss mit Mathematik beschäftigen können, — mit Zusatz von Handarbeit.

„O.'s Trägheit war offenbar zum Theil Folge der früheren Vernachlässigung im Unterricht; durch starke Eindrücke kam sie in Gang. Das Latein hatte ja immer seine Periode, wo die Trägheit durch Zwang musste überwunden werden. Mein früheres Französisch war in dem nämlichen Falle. Und jeder, der in späteren Jahren *um eines Zweckes* willen lernt, treibt sich selbst, indem er Zwang auf die Vorstellungsmassen ausübt, in denen das Lernen vorgeht.

Der Mensch ist oft träge aus Verstimmung, wenn er in seinem Thun nicht mehr *Sich* erblickt, Sich als Einen und denselben, indem sein Werk Eins bleibt, oder doch seine Werke Einem Plane, Einer Regel angehören. Der gesellige Mensch nur lebt im Wir; der Virtuose im Ich als einem Singular.

Ueber die Trägheit vgl. auch oben S. 586.

Ueber den Stolz vergl. die Notiz *W.* VII, S. 676.

„*Stolz.* Ein Knabe von noch nicht zehn Jahren wollte nicht bitten. Die Mutter hatte ihm gesagt: ich gehe heute aus; du sollst in jenem Hause (wohin er täglich kam) dir ein Mittagsessen ausbitten. (Das war verabredet und konnte kein Bedenken haben.) Statt dessen läuft der Junge nach Haus, wo wenig oder nichts für ihn zu finden war, — um nicht bitten zu müssen. Aber heimlich sich dies und jenes zustecken zu lassen, war ihm nichts Neues.

Ueber den *Leichtsinn* oben S. 371 f. 585, die *Heuchelei* S. 656.

Ueber die moralische Heilkunde im Allgemeinen *Päd. Schr.* I, S. 549. II, S. 250.

§ 322. Aber die erste Lüge mit böser Absicht, der erste Diebstahl und ähnliche für Sittlichkeit oder Gesundheit entschieden verderbliche Handlungen, müssen scharf und anhaltend so behandelt werden, dass der Zögling, der sich einen geringen Fehler zu erlauben meinte, aufs Ernstlichste sowohl Furcht als Tadel empfinde. § 175.

§ 323. Auch da ist Ernst gegen das erste Vergehen nöthig, wo gegen Autorität und Befehl versucht wird, wieviel man wagen könne. Es kommt aber darauf an, das Absichtliche solcher Versuche nicht zu überschätzen, und sich nicht zornig, sondern stark zu zeigen. § 176.

(Es giebt indessen Fälle, wo der Erzieher *scheinen* muss nicht ganz ohne Affect zu handeln, weil die nöthige Behandlung, mit Kälte verbunden, mehr erbittern, und gar zu anhaltend verletzen würde. Lässt man nur die angenommene Kälte weg, so zeigt sich leicht soviel Affect als dienlich ist.)

§ 324. Wo eine geraume Zeit lang Regierung und Zucht gefehlt hatten, da wird, nach Herstellung genauer Ordnung, eine Menge von Fehlern von selbst verschwinden, die nicht einzeln der Behandlung bedürfen. Respect für die Ordnung, und hinreichender Antrieb zu regelmässiger Thätigkeit, sind die Hauptsachen. § 177.

§ 325. Fehler, die einer *zu haben scheint,* sind oft angenommene Maximen aus der Gesellschaft, wohinein er zu treten hofft. Es kommt darauf an, ob man seine Meinungen verbessern, und zu einer höhern Ansicht der menschlichen Verhältnisse erheben könne, damit er den für ehrenvoll gehaltenen Schein verschmähen möge. § 178.

§ 326. Fehler, welche ein älterer Zögling wirklich hat, stehen selten einzeln. Sie zeigen sich auch selten ganz offen, sondern mit kluger Rücksicht auf die Umgebung. Man kann alsdann zwar die Verschlimmerung während der Zeit der Erziehung grossentheils verhüten, aber an Besserung von Grund aus ist bei denen, die sich klug verbergen, selten eher zu denken, als bis sie noch klüger, zum Verbergen zu stolz, und für wahre Schätzung sittlicher Werthe empfänglicher werden. § 179.

Sind unbenutzte Talente vorhanden, und kann man zu deren Entwickelung den Unterricht anordnen, so ist einige Hoffnung vorhanden, dass man älteren Knaben und Jünglingen ein Gegengewicht gegen angenommene Gewohnheiten beibringen werde. Sonst gelingt die Besserung auf die Dauer fast nur im frühern Alter. Jedenfalls muss, wo viel zu bessern ist, das Gefühl der Abhängigkeit von strenger Zucht lange erhalten werden.

§ 327. Mit mehr Erfolg wird man jedoch gegen solche Fehler arbeiten, welche in der Gesellschaft, in deren Rang der Zögling zu gehören glaubt, nicht geduldet werden. Dass er diese Gesellschaft von ihrer achtungswerthesten Seite sehe, ist eben so wichtig, als auf der andern Seite unvermeidlich, dass er auch das minder Edle in § 180.

ihr gewahr werde, sofern er darin für die Fehler seiner Individualität freien Raum erblickt.

§ 328. Hier nun stellt sich dem praktischen Erzieher sowohl die Bildsamkeit der Jugend, als auch deren Begrenzung vor Augen. Durch Geburt und äussere Umstände lassen sich Jünglinge und schon Knaben diejenige Klasse der Gesellschaft bezeichnen, welcher sie angehören werden; alsdann suchen sie die Form dieser Gesellschaft zu erlangen, und in den Strom derselben hineinzukommen. Auf ihrer Wanderung bis an diesen Strom nehmen sie von edlern Gesinnungen, von Kenntnissen und Einsichten soviel mit, als einerseits der Unterricht darbietet und die Zucht begünstigt, andererseits die Individualität, näher bestimmt durch die frühesten Eindrücke, sich anzueignen bereit ist. Seltene Ausnahmen machen die, welche durch irgend eine religiöse, wissenschaftliche oder künstlerische Vertiefung gegen die Anziehungskraft der Gesellschaft minder empfänglich wurden. Derjenige Unterricht, welcher diese Vertiefung veranlasste, hat ihre Richtung bestimmt; von da an suchen sie selbstthätig, was dazu passt, und nehmen dagegen nur wenig von dem an, was man ihnen darbietet.

§ 329. Auf nähere Bestimmungen der Art, wie einer die Gesellschaft auffasst, (besonders ob er darin mehr den Staat oder den Familienumgang im Auge hat,) wird man bei den Motiven Rücksicht nehmen müssen, die man gegen einzelne Fehler aufbietet, oder auch durch die man gegen das Fehlerhafte überhaupt ein Uebergewicht der bessern Anstrengungen zu erreichen sucht.

DRITTER ABSCHNITT.

VOM VERANSTALTEN DER ERZIEHUNG.

ERSTES CAPITEL.

Von der häuslichen Erziehung.

§ 330. Wenn der einzelne Erzieher sich beschränkt findet, so könnte er dagegen leicht auf den Gedanken kommen, die Gesellschaft vermöge Alles, wenn sie wolle und die nöthige Einsicht besitze. Allein es thun sich besondere Schwierigkeiten, sowohl für den Staat, als für die Familien hervor.

§ 331. Der Staat braucht Soldaten, Bauern, Handwerker,

Beamte u. s. w., und es liegt ihm an deren Leistungen. Eine Menge von Menschen, deren persönliches Dasein nur in engen Kreisen etwas bedeutet, überschauet er im allgemeinen bei weitem mehr, um den Schaden zu verhüten, den sie stiften könnten, als um ihnen unmittelbar zu Hülfe zu kommen. Wer etwas leistet, der wird hervorgezogen; der Schwächere muss zurücktreten; die Mängel des Einen ersetzt ein Andrer.

§ 332. Der Staat prüft, was sich prüfen lässt, das Aeussere des Betragens und Wissens. Er dringt nicht ins Innere. Die Lehrer an öffentlichen Schulen können nicht viel tiefer dringen; auch ihnen ist mehr an der Summe des Wissens gelegen, die von ihnen ausgeht, als an den Einzelnen und an der Art, wie jeder sein Wissen innerlich verarbeitet. § 185.

§ 333. Den Familien dagegen kann kein Fremder das ersetzen, was an dem Angehörigen fehlt, und ihnen wird das Innere so sichtbar und oft fühlbar, dass blosses Aussenwesen ihnen nicht genügt. Es ist also klar, dass immer die Erziehung wesentlich eine häusliche Aufgabe bleibt, und dass nur vom Hause aus dafür die Anstalten des Staats zu benutzen sind. § 186.

Allein wenn man das Leben in den Familien näher betrachtet, so findet man dasselbe sehr oft zu geschäftsvoll, zu sorgenvoll, oder zu geräuschvoll für die ganze Strenge, welche theils in den Anforderungen des Unterrichts, theils in denen der Sittlichkeit nicht zu verkennen ist. Das Wohlleben wie die Dürftigkeit haben Gefahren für die Jugend. Daher lehnen sich die Familien auf den Staat mehr als sie sollten.[123]

§ 334. Privaterziehungsanstalten besitzen in sich weder die Triebkraft des Staats noch der Familien, und können sich selten zur Unabhängigkeit von den Vergleichungen erheben, denen sie ausgesetzt sind, indem sie hier die Stelle der Schulen, dort der Familien vertreten sollen. § 187.

Jedoch bei rüstigen Naturen, welchen die Nacheiferung der

---

[123] Ueber das Verhältniss der Gesellschaftskreise zur Erziehung *Päd. Schr.* I, S. 448. 557 u. das. Anm. 37; II, Nr. XIII u. XIV. (S. 33 f. 53 f.) S. 142. 240. 297 f. 449 f. u. das. Anm. 5. S. 474 Anm. S. 489 f. 641 f.

Auf Herbart's Ansicht fussen Hartenstein, *Grundbegr. der ethischen Wissensch.* S. 509 f.; Mager, *Bruchstück aus einer deutschen Scholastik. Päd. Revue* 1848, XIX, S. 413 f.; Stoy, *Encykl. der Päd.* § 68, S. 262 f.: Ziller, *Grundlegung* § 3, S. 32 f.: Hollenberg, *Deutsche Zeitschrift* 1860, Nr. 48 f.; Dörpfeld, *Die freie Schulgemeinde,* Gütersloh 1863 u. *Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd.* 1874, S. 34 f.; Kern, *Grundriss* § 90, S. 238 f. — Dörpfeld, *D. fr. Sch.* S. 302 bemerkt: „In Herbart's ethischen und pädagogischen Schriften ist der Weg, auf welchem eine sachgemässe Regelung des Verhältnisses zwischen den öffentlichen Schulen und der Familie, der Kirche, der bürgerlichen Gesellschaft und dem Staate gefunden werden kann, so zuverlässig vorgezeichnet, dass ein Staats- oder Schulmann oder wer sonst, der über diese Angelegenheit eine wissenschaftlich gegründete Einsicht sich erwerben will, daran nicht vorbeigehen darf."

Schulen nicht nöthig ist, kann ihr Unterricht schneller gedeihen, und der Individualität besser angepasst werden als dort; in Hinsicht der Zucht lassen sich die Uebel, welche von der Umgebung herrühren können, besser vermeiden als es in manchen Familien möglich ist.

Stünde diesen Anstalten die Wahl frei unter vielen Lehrern und vielen Zöglingen: dann würden sie unter übrigens günstigen Umständen Grosses zu leisten vermögen. Allein schon die Bedingung ausgewählter Zöglinge zeigt, dass damit dem Ganzen des Erziehungsbedürfnisses wenig geholfen wäre. Und auch die Ausgewählten würden schon die frühesten Eindrücke mitbringen; sie würden den geselligen Verhältnissen, für die sie bestimmt zu sein glaubten, sich zuneigen; die Fehler der Individualität (§ 294 u. s. w.) würden ihnen anhängen, wenn man sie nicht vor der Auswahl erkannt und durch Ausschliessung vermieden hätte.

§ 335. Soviel möglich also muss die Erziehung zu den Familien zurückkehren. Dabei können in vielen Fällen Hauslehrer nicht entbehrt werden. An solchen, welche mit ausgezeichneten Schulkenntnissen versehen sind, kann es um desto weniger fehlen, je mehr die Gymnasien leisten. § 188

Auch ist zu bemerken, dass der gelehrteste Unterricht nicht etwa der schwerste, sondern der leichteste ist, weil er mit der geringsten Veränderung so wieder gegeben wird, wie er empfangen war. Es ist daher eine Täuschung, wenn man Hauslehrer überhaupt nur dazu fähig glaubt, die untersten Gymnasialklassen zu ersetzen. Die weit grössere Schwierigkeit liegt darin, dass sie (auch die geschicktesten und thätigsten) nicht so viel Lehrstunden geben können, als eine Schule darbietet, daher mehr eigne Arbeit des Zöglings nöthig wird. Gerade dies sagt indess fähigen Köpfen besser zu, als ein Unterricht, der sich Vielen anbequemen muss und deshalb langsam fortschreitet.

§ 336. Familienerziehung setzt aber voraus, dass in den Häusern richtige pädagogische Begriffe erworben seien, und dass nicht Grillen oder halbe Kenntnisse deren Stelle einnehmen. § 189

(Niemeyer's berühmtes Werk: *die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, ist jedem Gebildeten verständlich, und schon längst weit verbreitet.)

§ 337. Dies ist um desto nöthiger, wenn die Lehrer, seien es Hauslehrer oder Schullehrer, häufig wechseln, und dadurch Ungleichheiten im Unterricht und in der Behandlung eintreten, denen nachgeholfen werden muss. § 190

ZWEITES CAPITEL.

Von Schulen.[124]

§ 338. Das Schulwesen und dessen Verbindungen mit Communalbehörden einerseits, mit der Staatsregierung andererseits, bil- § 191.

---

[124] Eine willkommene Ergänzung dieses kurzen Capitels gewährt das von Hartenstein *W.* XI, S. 404 f. mitgetheilte Fragment:

Ueber die allgemeine Form einer vollständigen Lehranstalt.

Eine jede Anstalt ist eine Zusammensetzung von Mitteln, um die Erreichung eines Zweckes vorzubereiten.

Eine Lehranstalt ist nicht allenthalben vorhanden, wo Schüler unterrichtet werden, sondern da, wo für mögliche Schüler, die sich etwa melden möchten, Unterricht bereit gehalten wird.

Die Theorie der Lehranstalten setzt die allgemeine Pädagogik voraus, weil nach den Vorschriften der letztern der Unterricht vollzogen werden muss; aber das Eigenthümliche dieser Theorie beruht darauf, dass auf die mögliche Ungleichheit der theils gleichzeitigen, theils einander nachfolgenden Schüler muss gerechnet werden. Könnte man die Schüler wählen, so brauchte man für sie nur Lehrer und Lehrmittel, aber keine näher zu bestimmende Veranstaltung; Alles würde sich aus der allgemeinen Pädagogik unmittelbar ergeben. Hingegen je unbestimmter es ist, was für Schüler man werde annehmen müssen, desto mehr ist zu fürchten, dass es für jeden eines besondern Unterrichts bedürfen möchte, und desto nothwendiger eine vorgängige Ueberlegung und Einrichtung, wie fern man die verschiedenartigen Bedürfnisse werde befriedigen können.

Die öffentlichen Schulen befinden sich in diesem Falle. Denn wenn gleich keine derselben ihre Schüler ungeprüft aufnimmt, wenn sie auch manche, die sich melden, abweist, so sollen doch *alle* öffentlichen Schulen zusammengenommen dem *ganzen* Bedürfnisse des Unterrichts entsprechen. Der Schüler, der von einer Schule, als für sie nicht gehörig, zurückgewiesen wurde, muss eine andere finden, die für ihn eingerichtet ist; und die mehreren Schulen, welche einander Schüler zuweisen, sind im Grunde nur Theile *einer* vollständigen Lehranstalt.

Es ist die allgemeine Form dieser *vollständigen* Lehranstalt, die wir suchen; und es darf nicht befremden, wenn es sich etwa in der Folge ergeben möchte, dass zu diesem vollständigen Ganzen die sogenannten Gymnasien, Bürger- und Elementarschulen zusammengehören. Die Lehranstalt kann also mehrere Schulen in sich fassen.

Die mögliche Verschiedenheit der Schüler ist nun das Princip der ganzen Untersuchung, und sie muss daher zuerst in Betracht gezogen werden.

Verschiedenheit des *Alters,* der *Fähigkeit* und der *Bestimmung zu irgend einer künftigen Lebensart,* dies sind die Hauptklassen der Ungleichheit, welche die Erfahrung uns zeigt. Dazu noch: Verschiedenheit angenommener Sitten und Meinungen (Religionsparteien); Verschiedenheit der Vorbereitung, der frühern Bildung oder Vernachlässigung; unvermeidliche Ungleichheit der Laune und Aufgelegtheit der Schüler. Diese wird dem Privatlehrer sehr lästig, in der Schule gleicht sich das aus.

Verschiedenheiten der Fähigkeit sind entweder quantitativ oder qualitativ; die letzteren liegen in den Anlagen zu besondern Künsten, Wissenschaften und Geschäften.

Die Bestimmung zur künftigen Lebensart ist mehr oder weniger fest,

den einen grossen und schwierigen Gegenstand, der nicht bloss von pädagogischen Principien abhängt, sondern auch die Aufrechthaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die

---

und sie hängt ab entweder von den Gelegenheiten oder Vermögensumständen, oder von eigner Neigung und Wahl, oder von der Willkür der Eltern.

Inwiefern entspringen nun aus diesen Verschiedenheiten auch ungleiche Bedürfnisse des Unterrichts?

A. *Alter.* Je jünger der Lehrling, desto kürzer sind seine Gedankenfäden und desto unabhängiger von einander. Daher ziemt es sich, dem Unterrichte viele Anfangspunkte neben einander zu geben, nur nicht solche, die hintennach ungenutzt liegen bleiben. (Wahre Vielseitigkeit muss früh gegründet werden; ein beweglicher Kopf mag zwar auch späterhin wohl noch sich auf Mancherlei einlassen; aber es bestimmt ihn nicht, er kehrt zu seiner Haupttendenz zurück.) — Je älter der Lehrling, desto mehr muss er sehen von dem *System* des Unterrichts; er folgt nicht willig, wenn er nicht merkt, dass er planmässig unterrichtet wird. — Der jüngere ist lenksamer, der ältere kann sich mehr absichtlich anstrengen. Dem jüngern muss man wenig aufgeben; dem ältern kann man etwas darbieten, womit er sich selbst beschäftige.

Daher ist es möglich, ältere und jüngere zugleich zu unterrichten; jedoch reicht diese Möglichkeit nicht weit. Mit den jüngeren hat der Lehrer unaufhörlich zu thun; ihnen geht die Zeit rein verloren, während welcher man die ältern anweist. Die ältern verlieren das Interesse über der Weitläuftigkeit und den Wiederholungen, ja selbst über der Buntheit dessen, was man den jüngern nebeneinander stellt. Sie fühlen Mangel an Tiefe.

Zwei Altersstufen nebeneinander werden jedoch weniger schaden, wenn sie auch weit verschieden sind, als drei oder mehrere, wenn sie auch nahe stehen. Denn im letzteren Falle muss sich der Lehrer zu oft unterbrechen und zu sehr theilen.

B. *Fähigkeit.* Hier fragt sich: ob die Schwäche so weit geht, dass sie gewissen Arten des Interesse gar nicht erlaubt hervorzutreten? In diesem Falle ist Sonderung der Lehrlinge durchaus nothwendig. Kann hingegen der Schwächere sich noch interessiren für das, was der Stärkere mit Leichtigkeit durcharbeitet, so ist es für jenen oft vortheilhaft und für diesen nicht hinderlich, wenn jener aufhören darf, während man sich mit diesem ungestört beschäftigt. Der Schwächere hat es dann bequemer und er fasst am Ende mehr als man denkt; das Interesse wurzelt sicherer, als wenn man ihn unmittelbar bearbeitet, unaufhörlich mit Fragen geplagt und beschämt hatte.

Die *einseitig* Fähigen, und eben so die, deren Interesse durch einen bestimmten Reiz der Aussenwelt einseitig fixirt ist, taugen nach der ersten Bemerkung nicht in den vielseitigen Unterricht. Selbst das ist misslich, ihnen durch besondere Reize und Lehrstunden nachhelfen zu wollen. Jünglinge, die sich zu einer besonderen Lebensart frühzeitig neigen, müssen aus dem Gymnasium heraus; denn ihr Geist bleibt in der Mehrzahl der Lehrstunden müssig.

Bei grosser *allgemeiner* Schwäche muss man den Kreis der Lehrmittel verengen. Also auch hier weg aus dem Gymnasium!

C. *Künftiger Beruf.* Nothwendigkeit der höhern und niedern Bürger- und Volksschulen, (Mädchenschulen!) so fern der Beruf die Lehrzeit verkürzt.

D. *Vernachlässigte* gehören nicht in die Bürgerschulen, bis man in den, ihnen nöthigen, *besondern* Lehrstunden sieht, wie reizbar sie sind. —

Es werde noch abstrahirt von dem Unterrichte in Sprachen und Mathematik, als den schwer zu gewinnenden Schlüsseln für andere Studien. Denn

Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat. In akademischen Vorlesungen genügen darüber wenige Worte, da junge Männer, die ein Schulamt übernehmen, zugleich in Verpflichtungen

---

sie eben machen die Einrichtung der Schulen verwickelt, da sie das Interesse so leicht niederdrücken und nach der Meinung der Meisten sowohl, als nach gewohnten Methoden, nur als Mittel zu künftigen Zwecken zu betrachten sind, dabei aber eine kostbare Kraft und Zeit und Lust der Jugendjahre verzehren.

Man *darf* aber *nicht* abstrahiren von den Hauptklassen des Interesse, dessen Erregung und Leitung die eigentliche Aufgabe des Unterrichts ist.

Für diejenigen nun, welche *a*, zu alt, *b*, ganz einseitig fähig, *c*, willkürlicher Weise nur zum Erlernen bestimmter Künste und Wissenschaften bestimmt sind, muss es Berufsschulen geben. Diese setzen wir hier bei Seite; sie sind ausserhalb der pädagogischen Sphäre.

Die übrig bleibenden erfordern zwei Arten von Schulen, die wir an *diesem* Punkte nur unbestimmt durch ein Mehr und Weniger unterscheiden können. Nämlich

1) diejenigen, welche weder Alter, noch Fähigkeit, noch künftiger Beruf, noch frühere Vernachlässigung hindert, sich so vielseitig als möglich zu bilden, brauchen eine solche Schule, worin die Anfänge so mannigfaltig als möglich und die Verknüpfung der Unterrichtsfäden so allmählich als möglich erfolgt. Sowohl die Anfangspunkte, als die ersten Mittelpunkte der Verknüpfung muss man sich hier absichtlich weiter auseinandergestellt denken, damit jede voreilige Neigung, das mannigfaltig Erlernte als blosses Mittel für einen Hauptzweck anzusehen und sich also auch nur mittelbar dafür zu interessiren, möglichst lange zurückgehalten werde. Es ist nämlich dies baarer Verlust am geistigen Leben.

Hat man in einer solchen Schule irgend ein Interesse gewonnen, so wird man es als eine Kraft gebrauchen, der eine Last kann aufgelegt werden. Die Last ist die Summe derjenigen Studien, welche wenig oder gar kein unmittelbares Interesse haben und welche durch die Art des Lernens, z. B. Auswendiglernen, oder Uebung im Gebrauch arithmetischer Tafeln, sich vollends unangenehm machen. Natürlich wird hier vorausgesetzt, dass diese lästigen Studien zu denjenigen Kenntnissen führen, die man nützlich im engsten Sinne nennen kann, weil sie demjenigen, der sie einmal besitzt, als Mittel zur Erreichung dessen dienen, was ihn eigentlich interessirt. Hiermit ist der Zweck der lästigen Studien ausgesprochen; ihre pädagogische Möglichkeit aber hängt davon ab, dass das Interesse, welches beim Lernenden die Triebfeder seiner Anstrengung ausmacht und durch welches er sich künftig für seine Mühe belohnt finden soll, stark genug in ihm sei, um ihn zu sichern, dass er nicht etwa auf halbem Wege stehen bleibe oder sein Erlerntes in der Folge mit Geringschätzung behandle.

2) Je weniger hingegen auf die Kraft des Interesse zu rechnen ist und je schwerer es erregt wird, desto leichter und desto mehr *unmittelbar* interessant müssen die Beschäftigungen sein.

Es bedarf also anderer Schulen, welche dem Interesse keine Lasten auflegen, sondern das mittelbar Interessante und alles, was spät reift, ausschliessen, dagegen alle Interessen dicht beisammenhalten und sie, wenn es sein muss, an einer sehr geringen Anzahl von Lehrgegenständen entwickeln.

Die Richtschnur, nach welcher die Lehrgegenstände aufgenommen und ausgeschlossen werden, giebt hier vor allen Dingen die *Lehrzeit*.

Die besten Schüler *dieser* Schulen, für welche denn auch der Unterricht angeordnet werden muss, (denn die besten Schüler sind ohne Vergleich die wichtigsten,) werden nun diejenigen sein, welche der Anlage nach wohl für jene ersteren Schulen getaugt hätten und die bloss durch

eintreten, wodurch ihnen der Weg, den sie gehen sollen, auf lange Zeit vorgezeichnet wird.

§ 339. Zuerst haben sie den Charakter der Schule, an der sie unterrichten wollen, ins Auge zu fassen. Der Lehrplan zeigt ihnen die Ausdehnung des Unterrichts und das angenommene Verhältniss der Lehrfächer, auch die verschiedenen Stufen für jeden Gegenstand. Die Lehrerconferenz eröffnet ihnen den Blick auf mancherlei Verhältnisse zu Behörden, zu Eltern und Vormündern, zu den Schülern, welche ein mehr oder weniger vollkommenes Zusammenwirken der Lehrer veranlassen. Das Ganze des Wirkens auf die jüngern, mittlern, ältern Schüler tritt hier auf einmal vors Auge, und zugleich wird bekannt sein, von wo, mit welcher Vorbereitung die Schüler kommen, und wohin sie abzugehen pflegen.

§ 340. Offenbar müssen nun grosse Unterschiede entstehen, wenn den Schülern entweder die Universität vorschwebt, oder das Gymnasium von Schülern, die nicht studieren wollen, angefüllt ist; desgleichen wenn eine Bürgerschule entweder eine Abiturientenprüfung hat, die ihr ein bestimmtes Ziel setzt, bis wohin sie die allgemeine Bildung zu führen bereit sein soll, oder ihre Schüler ohne bestimmte Gründe nach Gutdünken der Familien kommen und abgehen; ferner wenn eine Elementarschule entweder bloss als Vorschule für Gymnasien und Bürgerschulen arbeitet, oder aber dem künftigen Handwerker eine ihm angemessene Bildung während des ganzen Knabenalters darbietet u. s. f.

§ 341. In jedem Falle soll die übernommene amtliche Thätigkeit zweckmässig hineinpassen in ein Ganzes, dessen Umriss gegeben ist. Danach bestimmt sich die Abmessung und Eintheilung des gelehrten Vorraths, welcher bereit liegen muss, der Grad von Vertrauen zu schon vorhandenen Kenntnissen, welches den Schülern zu zeigen ist, der Ton, in welchem sie anzureden sind. Es kommt darauf an, hinreichend vorbereitet mit sicherer Haltung vor ihnen aufzutreten, auf alle die aufmerksamen Blicke zu vertheilen, und jeden sogleich fühlen zu lassen, dass er nicht leicht irgend etwas unbeachtet werde vornehmen können.

§ 342. Die Fragen an die Schüler müssen deutlich und präcis abgefasst, einander in bequemer Ordnung folgen; die Antworten müssen berichtigt, und wo nöthig dergestalt wiederholt werden, dass alle sie vernehmen; keine Pause darf lang, keine Erklärung an die Schwächern drückend langweilig werden für die Geübteren; diejenigen, welche eben jetzt in Thätigkeit sind, müssen unterstützt,

frühe Bestimmung des Berufs davon ausgeschlossen wurden. Diese aber, wenn sie ausgezeichnet sind, muss man durch guten Rath und nöthigenfalls durch Unterstützung in die ersten Schulen zurückführen. Geschieht das spät: so gehören sie dort einigermaassen in die Reihe der früher Vernachlässigten, denen man also Anfangs durch besondere Lehrgegenstände zu Hülfe kommt."

aber nicht durch vieles Zwischenreden gestört, der Zug der Gedanken muss für alle ermuntert und beschleunigt, aber nicht übereilt werden u. s. f.

Solchen Forderungen wird der Unterricht leichter oder schwerer entsprechen, je mehr oder weniger zahlreich und ungleich die Schüler sind.

§ 343. In den aufzugebenden Arbeiten müssen die Fähigkeiten jedes Schülers möglichst berücksichtigt werden, damit keiner sich dem Unmuthe über zu grosse Forderungen hingebe, keiner auch sich erlaube, eine zu leichte Aufgabe sorglos zu misshandeln. § 196

§ 344. Bei veränderten Zusammenstellungen der Schüler nach Klassen (oder wie sonst) muss die Ungleichheit möglichst deutlich nachgewiesen werden, um zur besseren Vertheilung aufzufordern und die gar zu grosse Anzahl zu vermeiden. § 197.

§ 345. Während solcher allmählich fortschreitenden Bemühungen wird Manches, was die Schule drückt, zum Vorschein kommen. Es kann sich z. B. finden, dass die Schule ihrer Natur nach kein Ganzes ist, wenn ihr für ein wichtiges Fach ein tüchtiger Lehrer fehlt, oder wenn aus den Vorschulen eine grosse Ungleichheit der Kenntnisse und der Bildung hervorgeht, oder wenn sie (wie die Schulen in kleinen Städten) eigentlich Bürgerschule sein soll, und doch Gymnasialunterricht treibt u. dergl. § 198.

§ 346. Aus der Anzeige solcher einzelnen Fehler werden meistens auch die Verbesserungen des Schulwesens nur vereinzelt und den drückendsten Verlegenheiten abhelfend hervorgehen, da es selten möglich gefunden wird, das Schulwesen einer ganzen Provinz auf einmal so einzurichten, dass Alles zusammenpasse. § 199.

§ 347. Bei umfassenden Verbesserungen aber würde man eine grosse Vielförmigkeit des Schulwesens nicht bloss dulden, sondern beabsichtigen müssen. Denn Theilung der Arbeit ist in allen menschlichen Leistungen der Weg zum Bessern; und wieviel an genauerer Sonderung der Schüler gelegen ist, muss aus dem Vorhergehenden hinreichend klar sein. § 200

Berichtigungen.

S. 15 Anm. 4 Z. 1 statt Anm. 2 lies Anm. 92.
S. 15 Anm. 6 Z. 3 statt XIV lies XXIV.
S. 17 Anm. 10 Z. 7 statt noch lies von.
S. 18 Anm. 13 Z. 7 statt 579 lies 577.
S. 24 Anm. 25 Z. 2 statt 286 lies 289.
S. 34 Z. 13 v. o. statt 178 lies 278.
S. 34 Z. 7 v. u. statt 497 lies 447.
S. 36 letzte Zeile statt XXII lies XXIV, § 333.
S. 40 Anm. 4 Z. 3 statt 31 lies 32.
S. 42 Anm. 7 Z. 1 statt der lies an den.
S. 65 Anm. 7 Z. 9 statt 33 lies 333.
S. 93 Z. 20 v. u. statt die wirklichen Pädagogen sind lies die nicht u. s. w.
S. 391 Z. 3 v. u. statt Lehren lies Lernen.
S, 409 Z. 15 v. u. statt jedemal lies jedesmal.
S. 518 Anm Z. 2 statt 285 lies 255.

Berichtigungen zum ersten Bande.

S. 76 Z. 20 v. o. statt zu Geschäften lies zu seinen Geschäften.
S. 131 Z. 19 v. u, statt den minder Nöthigen lies dem minder Nöthigen.
S. 385 Z. 4 v. u. statt reiche Ordnung lies rechte Ordnung.

Comparatives Register.

Pädagogik als Wissenschaft und Kunst.

Philosophische Grundlegung der Pädagogik.

Begriffe aus der allgemeinen praktischen Philosophie.

Begriffe aus der Psychologie.

Materien der psychologischen Pädagogik.

Die Pädagogik nach ihren Hauptbegriffen.

Verfahren des Unterrichts, bestimmt durch

die Bedingungen der Vielseitigkeit des Interesse.

III. *Zucht.*

Die Pädagogik nach den Altersstufen.

Knabenalter.

Jünglingsalter.

Das Veranstalten der Erziehung.

Familienerziehung.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Register

zur Vergleichung mit der Hartenstein'schen Ausgabe der Schriften zur Pädagogik in Herbart's sämmtlichen Werken. Bd. X und XI.

* Die Aphorismen der ältern Hefte, welche Vorarbeiten zur *Allg. Päd.* enthalten, sind mit einem Stern bezeichnet.

Seitenzahlen

der Ausgaben von Herbart's Allgemeiner Pädagogik.

	Originalausgabe von 1806.	Sämmtl. Werke hg. v. Hartenstein Band X.	Pädagog. Schriften. Band I.
Einleitung	1	5	335
I. B. 1. Cap.	43	20	350
2. Cap.	73	31	360
II. B. 1. Cap.	115	46	376
2. Cap.	130	51	387
3. Cap.	138	54	391
4. Cap.	147	57	396
5. Cap.	193	74	416
6. Cap.	275	108	449
III. B. 1. Cap.	297	116	457
2. Cap.	311	121	462
3. Cap.	323	125	467
4. Cap.	327	126	468
5. Cap.	374	143	485
6. Cap.	433	164	505

von Herbart's Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.

	Kl. Schriften hg. v. Hartenstein 1842.	Sämmtl. Werke hg. v. Hartenstein. Band X.	Pädagog. Schriften. Band II.
Brief 1	519	345	291
2	522	348	294
3	526	352	297
4	533	358	302
5	542	366	310
6	546	370	313
7	553	376	318
8	554	377	320

	Kl. Schriften hg. v. Hartenstein 1842.	Sämmtl. Werke hg. v. Hartenstein. Band X.	Pädagog. Schriften Band II.
Brief 9	557	380	322
10	562	384	326
11	566	388	330
12	568	390	332
13	571	392	334
14	574	395	337
15	578	399	341
16	582	403	344
17	586	406	347
18	590	410	351
19	594	414	354
20	598	417	357
21	601	420	360
22	608	426	365
23	617	434	368
24	621	438	371
25	624	441	374
26	629	445	378
27	639	454	—
28	645	459	383
29	650	464	387
30	654	467	388
31	658	471	392
32	680	490	393
33	684	494	397
34	690	499	402
35	693	502	406

Druck von Pöschel & Trepte in Leipzig.

